

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ВІДДІЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ФІЗІОЛОГІЇ  
ТА ДЕФЕКТОЛОГІЇ**



# **Особистість в умовах кризових викликів сучасності**

**Матеріали методологічного семінару**

**24 березня 2016 року**

**м. Київ**

**УДК: 159.923.2 + 316.6 + 364.62**

**Особистість в умовах кризових викликів сучасності:** Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К., 2016. – 629 с.

Електронний збірник рекомендовано до друку на засіданні бюро Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України (*протокол № 11 від 27 жовтня 2016 р.*)

У матеріалах методологічного семінару висвітлюються теоретико-методологічні проблеми розвитку і саморозвитку особистості в умовах кризових викликів сучасності. Зміст статей віддзеркалює актуальні питання теоретичних і прикладних досліджень, спрямованих на вирішення проблем конструювання життєдіяльності особистості та пошуку стратегій надання психологічної допомоги постраждалим різним верствам населення, які зазнали життєвої кризи, у відновленні їхнього психологічного потенціалу.

Матеріали методологічного семінару розраховані на наукових працівників у галузі психології і педагогіки, аспірантів, студентів, а також на практичних психологів та соціальних працівників.

*Редакційна колегія:* дійсний член НАПН України, доктор психол. наук., проф. С.Д. Максименко (головний редактор); дійсний член НАПН України, доктор психол. наук., проф. Н.В. Чепелєва (заступник головного редактора); дійсний член НАПН України, доктор психол. наук., проф. М.Л. Смольсон; канд. психол. наук, доцент Г.В. Гуменюк (відповідальний секретар).

Комп'ютерна верстка: Г.В. Гуменюк, Т.О. Корнієнко.

# З М І С Т

## Пленарне засідання

<i>Максименко С.Д.</i> Особистість як суб'єкт подолання кризових станів.....	8
<i>Моляко В.О.</i> Актуальні психологічні проблеми творчого сприймання .....	14
<i>Смольсон М.Л.</i> Антикризовий потенціал розвитку інтелекту .....	22
<i>Чепелєва Н.В.</i> Самопроектування особистості у кризових життєвих обставинах .....	29
<i>Балл Г.О.</i> Загальнотеоретичні положення психології в аналізі поведінки у складних соціальних ситуаціях.....	34
<i>Титаренко Т.М.</i> Можливості підтримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації .....	42
<i>Клименко В.В.</i> Кризові виклики психофізіологічним ресурсам особистості .....	51
<i>Кобильченко В.В.</i> Поліфакторна депривація особистісного розвитку дітей з порушеннями зору .....	72

## Секція 1.

### *Теоретико-методологічні проблеми розвитку і саморозвитку особистості в умовах кризових викликів сучасності*

<i>Алексєєва С.В.</i> Підходи фасілітації і конгруентності у підготовці майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри в умовах кризових викликів сучасності .....	79
<i>Бастун Н.А.</i> Зміни наукового дискурсу: розуміння природи психотравми та її наслідків .....	85
<i>Бочаріна Н.О.</i> Проблема батьківського ставлення як чинника особистісного розвитку підлітків .....	92
<i>Бутенко В.Г.</i> Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості майбутніх правоохоронців в сучасних умовах .....	100
<i>Губенко О.В.</i> Особистість в умовах нормативної кризи суспільства .....	109
<i>Завгородня О.В.</i> Історико-культурні аспекти розвитку особистості дитини.....	116
<i>Зазимко О.В.</i> Процеси прийняття та емансипування у саморозвитку особистості .....	124
<i>Зликов В.Л.</i> Криза автентичності особистості у контексті цивілізаційних викликів сьогодення .....	132
<i>Капустюк О.М.</i> Індивідуальний психологічний простір суб'єкта сімейних відносин як його особистісна зона свободи .....	138

<b>Капустюк О.М., Пастушенко В.С.</b> Психологічні особливості дослідження самопрезентаційної поведінки дітей 9-10 років .....	146
<b>Коваленко-Кобилянська І.Г.</b> Інтелектуальний ресурс людини похилого віку як складова частина антикризового потенціалу суспільства .....	153
<b>Копилов С.О.</b> Автентичність фахівця у кризовому суспільстві .....	159
<b>Музика О.Л.</b> Ціннісна підтримка розвитку особистості в кризових життєвих ситуаціях .....	167
<b>Некрут Т.В.</b> Глибинно-психологічна сутність особистісної проблеми суб'єкта з обмеженими можливостями здоров'я .....	175
<b>Орішко Н.К.</b> Психологічні умови активізації процесу самовдосконалення особистості в юнацькому віці .....	183
<b>Пророк Н.В.</b> Самовдосконалення як умова виживання в складних ситуаціях, які виникають на професійному шляху.....	191
<b>Російчук Т.А.</b> Криза школи між двома визначеннями психологічного розвитку ...	199
<b>Чанцева-Коваленко О.М.</b> Вплив батьківських стосунків на особистісний розвиток підлітків та юнаків .....	206
<b>Чиханцова О.А.</b> Життєстійкість як чинник збереження психічного здоров'я.....	214
<b>Яблонська Т.М.</b> Проблема самовдосконалення особистості як предмет наукового дослідження .....	221
<b>Ягупов В.В.</b> Професійний розвиток особистості фахівця .....	229
<b>Яценко Т.С., Поляничко О.М., Педченко О.В.</b> Психодинамічна методологія пізнання психіки суб'єкта .....	237

## Секція 2.

### *Особистість і спільнота в екстремальних умовах та кризових ситуаціях*

<b>Гуцол С.Ю.</b> Наративне самопроекування в лімінальні періоди життя студентської молоді .....	247
<b>Дітюк П.П.</b> Діяльність проектування: історичний огляд та експериментальне дослідження .....	255
<b>Зарецька О.О.</b> Про особливості застосування наративного підходу в практиці кризового консультування .....	262
<b>Зеленська Л.Д.</b> Викладач вищого навчального закладу в умовах сучасних викликів .....	269
<b>Зубіаишвілі І.К.</b> Психологічні аспекти економічної безпеки дітей .....	274
<b>Кіричевська Е.В.</b> Стратегії подолання юнаками несприятливих	

ситуацій за умов проведення АТО в країні .....	281
<b>Коваль Р.В.</b> Особливості патріотизму в умовах «Гібридної війни» .....	291
<b>Кондратенко Л.О., Манилова Л.М.</b> Особливості адаптації до стресу вчителів Києва та Слов'янська .....	299
<b>Коробанова О.Л.</b> Рольові аспекти групової взаємодії в умовах сучасності .....	306
<b>Кочубейник О.М.</b> Дискурс кризового суспільства: емоційне навантаження полюсів .....	315
<b>Лавренко О.В.</b> Моральність та економічна культура студентської молоді .....	322
<b>Моляко В.О., Кокарєва М.В., Найдьонова Л.М., Кіричевська Е.В.</b> Творчі функції перцепції в умовах інформаційної насиченості .....	329
<b>Петренко І.В.</b> Діалогічна партиципація як механізм регуляції комунікативної поведінки особистості у ситуації конфлікту .....	338
<b>Сидоркіна М.Ю.</b> Арт-терапія в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події .....	343
<b>Фоменко А.Г.</b> Соціально-психологічна адаптація мобілізованих: аналіз наукових підходів до проблеми .....	351
<b>Чекстере О.Ю.</b> Гендерні особливості ПТСР у дітей постраждалих внаслідок збройного конфлікту .....	360
<b>Череповська Н.І.</b> Патріотизм і національна ідентичність молоді в умовах кризи суспільства: медіапсихологічний підхід .....	366

### Секція 3.

#### *Психологія розвитку особистості: подолання сегрегації та стагнації*

<b>Васильченко О.М.</b> Україна в пошуках ідентичностей: соціально-політичні та соціокультурні виклики.....	374
<b>Мартиненко І.В.</b> Комунікативний потенціал особистості як фактор ефективного спілкування дітей із системними порушеннями мовлення.....	383
<b>Пенькова О.І.</b> Дослідження процесу самореалізації особистості в гуманістичній психології .....	391
<b>Рібицун Ю.В.</b> Особливості особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями.....	397
<b>Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І.</b> Проблема освітньої інтеграції дітей із психофізичними порушеннями .....	403
<b>Третяк Т.М.</b> Розвиток конструктивного мислення учнів як засіб подолання кризи підліткового віку .....	412

<b>Яворська-Ветрова І.В.</b> Особливості рефлексивних механізмів особистісного становлення школярів .....	419
---	-----

#### **Секція 4.**

##### ***Психологія відновлення особистісного ресурсу і подолання наслідків психотравматизації***

<b>Абаніна Г.В.</b> Використання наративних практик для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій .....	427
<b>Баранова С.В.</b> Динаміка процесу особистісного зростання (на прикладі досвіду дітей вимушених переселенців) .....	433
<b>Вознесенська О.Л.</b> Відновлення особистісного ресурсу волонтерів, що зазнали емоційного вигорання .....	441
<b>Володарська Н.Д.</b> Гештальт-підхід у роботі з проблемами особистості в кризових ситуаціях .....	449
<b>Гурлєва Т.С.</b> Можливості психологічної допомоги через текстові ЗМІ у відновленні особистісного ресурсу людини.....	457
<b>Довгань Н.О.</b> Професійна реабілітація і умови організації підготовки навчально-виховних кадрів, які постраждали в наслідок травматичних подій неоголошеної війни до роботи з обдарованими дітьми .....	464
<b>Лазоренко Б.П.</b> Залучення проблемної молоді, яка зазнала психотравматизації, до процесу психологічної реабілітації .....	472
<b>Ларіна Т.О.</b> Ресурси життєздатності: можливості реабілітації особистості.....	479
<b>Лукомська С.О.</b> Особливості психологічного супроводу учасників бойових дій на базі цивільних госпіталів для ветеранів війни.....	487
<b>Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д.</b> Проблема психологічної реабілітації сім'ї, яка виховує дитину з порушенням психофізичного розвитку.....	495
<b>Обухова Н.О.</b> Особливості впливу медіа на групову взаємодію постраждалих бійців АТО в умовах стаціонарного лікування .....	502
<b>Рудоміно-Дусятська О.В., Вовчик-Блакитна О.О.</b> Модель організації психологічної допомоги переселенцям із зони АТО у формуванні активної позиції щодо нового способу життя .....	509
<b>Федан О.В.</b> Деякі аспекти надання психологічної допомоги учасникам бойових дій на сході України .....	515
<b>Хворова Г.М.</b> Управління конфліктами у програмі сприяння формуванню компетентного батьківства у реабілітаційному закладі	

для дітей з полісистемними порушеннями розвитку .....	522
---	-----

## Секція 5.

### *Сучасні тенденції розвитку прикладної психології*

<b>Зінченко О.В.</b> Підліткове захоплення інтернетом і виховна стратегія батьків .....	531
<b>Іванова Н.О.</b> Психологічний аналіз поняття мазохізм .....	537
<b>Мельник О.А.</b> Розуміння психічного процесу пам'яті в університетській психології на Україні у XIX – початку XX століття (історико-порівняльна характеристика) .....	546
<b>Моляко В.О., Третьак Т.М., Медведева Н.В., Ваганова Н.А.</b> Психологічні детермінанти конструювання образів світу у сучасному інформаційному просторі .....	553
<b>Музиченко І.В.</b> Особливості соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців .....	561
<b>Назар М.М.</b> Вплив психологічної групової роботи через мережу Інтернет при кризових станах .....	568
<b>Острова В.Д.</b> Динаміка перспективної ідентичності сучасної студентської молоді .....	576
<b>Сиденко Ю.О.</b> Представленість перинатального періоду розвитку психіки суб'єкта у психологічній літературі .....	584
<b>Сосновенко Н.В.</b> Формування оптимального соціально-психологічного клімату педагогічного колективу ЗНЗ в діяльності практичного психолога .....	591
<b>Тарапатова Н.М., Петухова І.О.</b> Теоретичний аналіз професійних компетенцій кризових психологів: закордонний та вітчизняний досвід .....	599
<b>Ткачук І.І.</b> Спрямованість старшокласників на майбутній професійний успіх як наукова проблема .....	605
<b>Федосєєва І.В.</b> Формування толерантності особистості в умовах кризових викликів .....	613
<b>Чорна Л.Г.</b> Рольова взаємодія та соціальний статус члена малої групи .....	619

## ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

УДК: 159.923.2: 159.964.21

### ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ

*С.Д. Максименко,  
академік-секретар Відділення психології,  
вікової фізіології та дефектології НАПН України,  
директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор*

Здійснено аналіз психологічних ресурсів особистості, які необхідні для подолання негативних наслідків кризових станів. Розкрито багатовимірність проблеми життєвої кризи; схарактеризовано негативні наслідки віктимної особистісної позиції. Представлено роботу Кризового центру медико-психологічної допомоги Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, яка охоплює три основні напрями. Закцентовано увагу на реальних можливостях сучасної психології щодо надання психологічної допомоги постраждалим від різного виду криз у відновленні їхньої суб'єктності. Здійснено феноменологічний аналіз суб'єктності як центральної ланки особистісного «Я» та як етапного моменту подолання кризових станів.

*Ключові слова:* кризові стани, віктимні позиція особистості, психологічна допомога, суб'єктність, особистісний ресурс.

**Постановка проблеми.** Чинники, що в останні роки викликали значну дестабілізацію життя широких мас населення України є загальновідомими. Збройне протистояння на південному сході, зубожіння населення, відсутність зрозумілої загальнодержавної політики в інтересах трудівника, погіршення епідеміологічної обстановки на тлі декількаразового подорожчання ліків, і багато інших чинників переводять проблему стресостійкості та подолання життєвих криз особистості із суто теоретичних розмірковувань у пряму практичну проблему, від вирішення якої залежатиме доля самої нації.

Своєрідність сучасної соціально-економічної та соціально-політичної ситуації полягає в тому, що її самої по собі було б досить, щоб зруйнувати особистісне життя людини. Але й від власне особистісних криз ніхто людей не гарантує: як у благополучні роки, так і у роки соціально-політичних катаклізмів. Ось чому вирішення саме психологічних проблем, що додаються до вищевказаних, вимагає тверезого аналізу тих психологічних ресурсів, які є в розпорядженні кожного з нас, хто не хоче виступати з позиції виключно жертви, а, долаючи власну віктимність, повинен знайти і власні ресурси для подолання негативних наслідків кризових станів.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що віктимна позиція не просто деморалізує особистість, вона підриває її екзистенційний потенціал, розхитує, або навпаки, напружує захисні механізми, формуючи психогенні реактивні й невротичні реакції, смисл яких полягає в руйнуванні ієрархії життєвих цінностей і пріоритетів. Діапазон особистісних порушень внаслідок кризових явищ досить широкий: від



стокгольмського синдрому, коли жертви насильницьких дій, зокрема заручники, починають ототожнювати себе із злочинцями, і до індоктринованих приватними засобами масової інформації громадян, які всупереч власним інтересам підтримують ворожих їм політиканів.

І це тільки в психосоціальному просторі. Якщо ж торкнутися особистісних аспектів життя, то й тут починаючи з конфліктів з друзями чи членами сім'ї, не кажучи вже про суперечки у соціальних мережах, ми зустрічаємося з одним і тим же явищем. Особистість, яка не здатна піднятися до суб'єктного способу буття у світі, вимушена задовольнятися роллю знаряддя чийоїсь іншої діяльності, суб'єкт якої може ставитися до тієї чи іншої людини як до об'єкту, або ж і просто як до витратного матеріалу.

Отже, проблема полягає в тому, що життєва криза детермінується як обставинами життя, соціальною ситуацією, так і внутрішнім особистісним конфліктом. Якщо перший аспект ставить людину перед необхідністю так чи інакше реагувати на нові обставини, то особистісна криза зумовлює необхідність переструктурування завдань, пов'язаних з творчим пристосуванням внутрішньої ієрархії структурних компонентів особистісного «Я» до нового способу дій, або й до нарощування нових, таких, що досі були відсутні в її життєвому досвіді особистісних структур. І ті, й інші причини, що індукують кризу, перш за все руйнують систему її ідентифікацій, сукцесивність та цілісність образу «Я», «Я-концепцію», унеможливаючи тим самим власне життєвий процес у попередніх його формах.

Таким чином, проблема має багатобічні виміри: психологічна допомога постраждалим від кризи у відновленні їхньої суб'єктності шляхом подолання деструктивних форм поведінки та деструктивних емоційних станів; розробка та опрацювання психопрофілактичних засобів перешкоджання пагубних впливів кризи на особистість; нейтралізація соціально шкідливих інтервенцій у специфічне довкілля (насамперед, підлітки, юнацтво та громадяни похилого віку).

Саме у такому контексті вже більше двох років й здійснюється робота Кризового центру медико-психологічної допомоги Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, яка охоплює три основні напрями:

1) надання практичної психологічної допомоги постраждалим внаслідок кризових травмівних подій, а саме: тимчасово переміщеним особам (вимушеним переселенцям) з Криму та східних регіонів України; військовослужбовцям, що поранені чи зазнали психологічних травм в зоні АТО;

2) організація науково-психологічної та практичної допомоги Збройним силам України, зокрема проведення профілактичної та реабілітаційної роботи з військовослужбовцями у зоні АТО та членами їх сімей;

3) здійснення навчально-методичної роботи.

Розглянемо можливості сучасної психології щодо вказаної проблематики. Наш вихідний постулат полягає в тому, що життя – як соціальне буття людини, так і індивідуальне буття особистості – це випробування. Тому помилково розглядати особистість як певну константу, як це було прийнято в класичному психоаналізі, або зрікатися особистості, як це прийнято в класичному біхевіоризмі. Особистість як певна психосоціальна якість людини, як набута людиною здатність діяти згідно

певним, високим, культурним нормам і відстоювати ці, підкреслимо, високі норми як життєві принципи є мінливим не просто феноменом людського світу, а саме онтосом, тобто сутнісним суцям цього світу.

Особистість водночас існує як певне емпіричне утворення, як система мотивів, вмотивованих ставлень, цілепокладань і спонук у сукупності із тим чи іншим рівнем розвитку здатностей до реалізації цих устремлінь. І в той же час особистість є позапсихологічним (що принципово) соціокультурним феноменом, стосовно якого можна стверджувати, що таким чином через дану тут і зараз людину, що сягає особистісного рівня розвитку, діє дух часу, дух епохи. Тобто, особистість є водночас трансцендентним, таким, що важко піддається визначенню, недоступним для емпіричного дослідження, але реально діючим чинником, здатним каузувати ті чи інші соціальні явища. Життя є постійне випробовування людського «Я», постійне змагання особистості за себе і за ті, позаособистісні, трансцендентні цінності, в яких вона втілюється, і які втілюють у собі смисли її буття.

Що ж виступає центральним моментом у цих життєвих випробуваннях?

Це – особистісна криза, сутність якої, на наш погляд, полягає в тому, що особистість емпірична, чи, що набагато гірше, трансцендентна особистість в тому різновиді свого існування, в якому вона опинилася в даних обставинах, в даному хронотопі буття втрачає здатність долати смислові, ціннісні, екзистенційні перешкоди на життєвому шляху і опиняється на порозі втрати власного буття.

Найбільш широко дослідженими є такі види криз:

- *кризи вікового психічного розвитку;*
- *життєва криза*, яка зумовлена травматичними подіями;
- *криза стосунків або групова криза*, яка розглядається в аспекті сімейних відносин, груп, колективів, організацій, а також з етнічних і релігійних позицій тощо;

- *професійна криза*, що характеризується як нетривалий в часі період кардинальної перебудови професійної свідомості, який зумовлює зміну вектора професійного розвитку;

- *невротична криза*, яку часто позначають через внутрішні захисні механізми, похідні від основного конфлікту, які створюють суб'єктивне відчуття безвиході і тупика, призводять до дезадаптації особистості;

- *духовна криза*, яка пов'язана з проявом в ході розвитку людини неусвідомлених проблем, які спрямовують її до трансцендентних переживань, що в підсумку призводить до зміни сприйняття і мисленевих процесів;

- *смиложиттєва (екзистенційна) криза*, що переживається людиною як втрата особистістю сенсу в житті, своєї ідентичності, автентичності.

Криза духовна та криза смислу життя можуть ототожнюватись. Систематизація сформованих уявлень про причини і умови виникнення смиложиттєвої кризи дозволяє виділити три її психологічні різновиди:

- а) *криза безглуздості*, яка настає через відсутність сенсу в житті і неможливості його відшукати;

- б) *криза втрати смислу*, яка породжується втратою сенсу життя в критичній ситуації і неможливістю його відновити;

в) *криза неоптимального сенсу життя*, яка виникає внаслідок прийняття особистістю сенсу життя з неадекватними змістом та структурно-функціональними властивостями і неможливістю його продуктивно реалізувати.

У зарубіжній психології джерелом виникнення кризи розглядаються як внутрішні конфлікти між структурними елементами особистості, так і неузгодженість між внутрішнім і зовнішнім світом особистості. Відправною точкою у виникненні кризи переважно вважається будь-яка неординарна, найчастіше негативна подія або ситуація, що порушує звичний уклад життя людини і ставить під загрозу її цінності і смисли або навіть життя. Сама криза є поворотним моментом у житті людини і може мати як деструктивне, так і конструктивне значення для процесу розвитку і становлення особистості.

В історії вивчення кризи особистості в зарубіжній психології можна позначити традицію, в межах якої дослідники підходять до вивчення кризи з позиції кризової ситуації. Для вітчизняної психології загально прийнятим є розуміння, що власне криза, як перелом і протиріччя є необхідною умовою і показником розвитку особистості і може бути зумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які поєднуються в переживанні особистості.

Щодо розгляду існуючих підходів до проблематики кризи, то спираючись на сучасні теоретичні та дослідницькі роботи, можна виділити наступні:

- *фрустраційний*, де криза співвідноситься зі станом фрустрації і незадоволеністю людини собою і своїми взаєминами з оточуючими;
- *трансформаційний* (особистісно орієнтований), в межах якого ситуація стресу супроводжується переглядом уявлень про себе та світ і особистісною перебудовою, що носить як позитивний, так і негативний характер;
- *трансцендентний* (життєво орієнтований), де криза виступає поворотним пунктом, точкою зміни в розвитку людини та її життя.

Переживання особистістю кризової події поряд з виникненням гострих негативних емоцій відчаю, депресії містить внутрішній потенціал особистісного зростання, який полягає в мобілізації життєвої активності, в розумінні й прийнятті себе, в переосмисленні власного життя, в формуванні нових зв'язків, у включенні глибинних резервів психіки, в кінцевому рахунку – в пошуку людиною сенсу життя, якщо вона опинилася в кризовій життєвій ситуації, яку вже неможливо змінити.

Досвід істотних позитивних змін у житті людини, що є результатом боротьби з кризовим станом, прийнято називати посттравматичним або стресіндукованим особистісним ростом. Ці поняття відображають здатність людини до особистісного росту в процесі подолання стресової або кризової ситуації.

Стресіндуковане та посттравматичне зростання може виявлятися:

а) у набутті більшої життєвої сили, оскільки людина може розкрити в собі невідомі до цього їй самій психічні та фізичні можливості, що дозволяють сформулювати нові життєві стратегії та розширити діапазон поведінки;

б) у психологічній готовності до подолання екзистенційних перешкод, оскільки завдяки досвіду ефективного опанування кризи людина стає не просто краще підготовленою до подальших важких ситуацій, але й менше до них схильною);

в) у екзистенційній переоцінці, оскільки в результаті боротьби за повернення внутрішньої гармонії, людина може отримати досвід духовного перетворення, що передбачає, зокрема, більш виражене переживання наявності сенсу і мети в житті і більшу задоволеність життям в цілому.

Незважаючи на велику кількість емпіричних досліджень, присвячених різним аспектам вивчення особистісної кризи, проблема далека ще від остаточного рішення. Існують суперечливі погляди на саме визначення особистісної кризи, не визначення її межі. Поняття особистісної кризи використовується у надто широкому сенсі. У зв'язку з цим під визначення «особистісної» потрапляють всі кризи індивідуального життя (екзистенціальна, психологічна, життєва смислопороджувальна і таке ін.), що утруднює методологічні підходи до конкретного аналізу. Недослідженим також залишається чи не найголовніший момент у подоланні кризи, а саме роль суб'єктності, що вирішальним чином впливає на її перебіг і результати цього перебігу.

Розглянемо саму феноменологію суб'єктності як центральну ланку особистісного «Я», і як етапний момент подолання кризових станів. У якості основних стадій суб'єктогенеза виділяють:

- прийняття людиною відповідальності за невизначений заздалегідь результат своїх дій;

- переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату і своїй здатності реалізувати бажане (прояв себе як суб'єкта цілепокладання);

- реалізацію можливостей, що відкриваються у вчинених з власної волі діях - прийняття відповідального рішення про завершення дії (прояв себе як першопричини, суб'єкта закінчення дії);

- оцінку результату як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю (прояв себе як суб'єкта dokonаної дії).

За дефіцитарності будь-якої із стадій суб'єктогенеза людина буде вважати себе об'єктом маніпуляцій, які здійснюються без врахування її бажань або навіть всупереч їм. Це може породити відмову від використання набутого досвіду під приводом його малоцінності або невпевненості в своїх силах.

Отже, в основі суб'єктності лежить, перш за все, суб'єктогенез, тобто становлення здатності особистості до самодетермінації, до оволодіння самою собою як такою інстанцією, що здатна відповідати за власні вчинки і виступати автором власних дій, тобто такою інстанцією, що здатна казувати і творити дійсність так само, як вона витворила себе.

І тут ми підходимо чи не до найтрагічнішого моменту всієї цієї проблематики, а саме: до проблеми психологічних ресурсів особистості. Точніше навіть до того беззаперечного факту, що коли мова заходить про конкретне емпіричне «я», то часто-густо в реальному житті ми, психологи, зустрічаємося з сумним фактом, коли особистісне «Я» конкретного індивіда не має трансцендентного виміру, тобто коли людина є просто соціальним індивідом, що виконує певну роль чи певні команди, але не є особистістю.

Ця людина виступає як соціальна функція, як похідне від групи, організації, натовпу. Позбавлена звичних зовнішніх детермінацій, вона опиняється в ситуації

самої справжньої життєвої кризи, оскільки функціонування цієї соціальної одиниці поза межами звичних соціальних детермінант стає неможливим. Людині буквально нічим жити, оскільки її буття не є продуктом її суб'єктності. Саме в такій життєвій, але «безособистісній» кризі індивід починає втрачати гідність, почуття самоповаги, власні смисли життя, відчуває себе непотрібним, вдається до наркотичного або алкогольного отруєння. Чи, навпаки, безпідставно, згідно з дією компенсаторних механізмів хибного самоствердження, вимагає для себе якихось надзвичайних пільг та почестей, продукує і розвиває рентні установки. Словом, патологізується, перетворюючись у пацієнта наркологічних відділень чи психіатричних служб, замаскованих під психологічні послуги.

У чому ж ми вбачаємо роль і місце саме психології у попередженні й подоланні кризових станів? Перш за все, безперечно, у розвитку суб'єктності, тих її сторони, які доступні для власне психологічного впливу. Психологічно суб'єктність, по-перше, виявляється як інтернальність. Далі суб'єктність виявляється як довільність стосовно власних переживань, а також як незалежність (нон-конформізм) стосовно стосунків, вчинків і дій як інших людей, так власних. Суб'єкт дії не може бути знаряддям нічиєї іншої дії. Він є володарем власного життя.

Ще однією стороною суб'єктності є здатність до самодетермінації. В залежності від того, якою стороною проблеми, чи на якому рівні виявляється проблематика в цій царині, й визначаються конкретні завдання для психологічної та психокорекційної роботи. Адже у спрямованості психологічної роботи на вказані аспекти суб'єктності і розкриваються перспективи роботи над саморозумінням, самоусвідомленням, самоприйняттям. Тут можуть ставитися задачі особистісного розвитку, задачі нарощування рівня осмисленості власного життя, забезпечення психологічних умов для цілепокладання, з'ясування трансцендентних координат орієнтації особистості в світі і аж до проектування бажаного майбутнього тощо.

Вибудовуючи діалог з конкретною людиною, маючи на перспективі її смислогенез, психолог тим самим опредмечує, матеріалізує її віртуальні фантазії у конкретні плани й програми життя, привчає її до психологічного аналізу соціальних, економічних, смислових та особистісних наслідків підсумків конкретних рішень і їх реалізацій. У процесі такої роботи психолог підшукує ідеальні зразки постатей з культури людства, що можуть служити своєрідними орієнтирами і, водночас, опорою на складному шляху до себе, до того себе, яким і повинна стати власне ця людина, жива й неповторна, у випробуваннях власної долі і життя.

Слід підкреслити, що саме образ ідеальної фігури, так би мовити ідеальної референтної постаті, ідентифікація з якою виступає проміжним, але важливим моментом життєствердження особистості, становить окрему дослідницьку проблему в сучасній психології життєвих криз та розробці стратегій їх подолання. Саме тут, у розкритті механізмів вільного внутрішнього діалогу особистісного «Я» з різними іпостасями себе, у розкритті власного потенціалу суб'єктності, і криється неабиякий потенціал психологічної науки у її прикладному застосуванні задля здійснення місії подолання проблем.

**Висновок.** Поряд із вагомими позитивними результатами, часто по справжньому жертвовної роботи, українських психологів в останні два роки, наочно виявляються проблеми здебільшого організаційного характеру, а саме:

- спостерігаються негативні тенденції до скорочення чисельності працівників психологічної служби окремих областей України;
- існують організаційні проблеми у задоволенні суспільного запиту на масову перепідготовку фахівців, що надають психологічну допомогу постраждалим;
- ще більш нагальним стало створення в Україні централізованої системи стандартизації та сертифікації методик, необхідних для роботи з постраждалими;
- не вирішується проблема належної поінформованості населення щодо необхідності, корисності та безпечності професійної психологічної допомоги.

Постають також інші проблеми, які засвідчують, що робота з надання психологічної антикризової допомоги населенню стає одним з найважливіших напрямів забезпечення національної безпеки і, отже, потребує законодавчого, нормативно-правового та організаційного врегулювання на загальнодержавному рівні. Зокрема, зараз за активної участі Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України створюється Національний центр з питань психологічної реабілітації, на який буде покладено функції науково-методичного та координаційного забезпечення антикризової допомоги населенню на всеукраїнському рівні.

**УДК: 159.937: 159.954**

## **АКТУАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ**

***В.О. Моляко,***

*завідувач лабораторії психології творчості  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

У статті висвітлено багатопланові аспекти вивчення проблеми творчої перцептивної діяльності. Представлено теоретико-методологічний аналіз системоутворюючої природи й регуляційних функцій розумових стратегій у процесах творчості, в тому числі й у процесах творчого сприймання.

*Ключові слова:* сприймання, творче сприймання, стратегія творчості, модифікація методів дослідження психіки.

**Постановка проблеми.** Започаткування багатопланових та, сподіваємось, лонгітюдних досліджень творчої перцептивної діяльності є лише дещо відносно новим. Насправді вже в піонерських цілеспрямованих, так би мовити, чисто психологічних розробках, що їх здійснювали перші класики психології, не говорячи про філософські екскурси мудреців і Заходу, і Сходу в сфері цілеспрямованого

пізнання людиною самої себе та навколишнього світу, оскільки проблема пізнання у всіх її вимірах насправді доленосна. Тому цілком закономірно, що на таку важливу системостворюючу складову пізнання як перцепція було відведено протягом усього ХХ століття без усякого перебільшення ледве не левову частину психологічної армії, а вірніше різних її армій, полків, а то й просто «партизанських загонів». На сьогодні ми маємо без перебільшення тисячі й тисячі монографій, статей, тез, присвячених різним питанням сенсорно-перцептивної та когнітивної в цілому індикації людської психіки; не залишились байдужими до цієї проблеми й українські психологи – Д.Г. Елькін, Г.С. Костюк, М.Ю. Малков приділяли їй фактично першочергову увагу).

**Виклад основного матеріалу.** Можна сказати, що перша частина діалектичного закону накопичення кількості фактів здійснена. Ми впевнені, що настав час перейти до якісного аналізу. І в цьому плані наша ідея дослідження саме *творчої перцептивної діяльності* не тільки аргументована й адекватна теоретичним і практичним запитам реалій наукового й «звичайного» життя, але, на жаль, навіть дещо спізнилась. Спізнилась перш за все тому, що є надзвичайно актуальною і ця актуальність виникла, як це добре зрозуміло, не сьогодні і навіть не «вчора», оскільки ця проблема по суті є проблемою не тільки пізнання світу, а й виживання в цьому світі, особливо в світі, який не тільки містить класичні труднощі й перешкоди у повсякденному бутті людини, але й стрімко занурюється в океан, – чи велетенське болото, – це вже як дивитись на реалії, – штучної інформації різних обсягів, жанрів, проявів. На це абсолютно переконливо вказано в працях найбільш авторитетних психологів, наприклад, Дж. Брунера, Б.Ф. Ломова, У. Найссера, до яких можна звернутись у випадку певної недовіри до обґрунтованості нашої парадигмальної спрямованості.

До сказаного необхідно додати, що автором цього тексту і колективами, якими він керував і з якими він співпрацював (і не тільки колективами, а й з окремими фахівцями – С.Г. Геллерштейн, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, Т.В. Кудрявцев, Я.О. Пономарьов, Я. Главса, Н.В. Кузьміна) протягом багатьох років здійснювались у різних жанрах дослідження проблеми конструктивної діяльності, розуміння, праці, творчості в різних її вимірах [2, 6]. І саме ці масштабні наробки, накопичення фактів, ідей, мікроконцепцій дають валідні підстави переконливо обґрунтовувати нашу вихідну наукову позицію і не тільки гіпотетичні, а часом і аксіоматичні положення теорії творчої діяльності і місця в ній саме творчої перцепції [6].

Найбільш важливим, як видається, на нинішньому етапі у вказаному напрямку з врахуванням конкретних теоретичних гіпотез та реальних експериментальних можливостей слід назвати такі аспекти (хоча кожен з цих «аспектів» це насправді може бути масштабний відносно автономний напрямок):

- теоретико-методологічний аналіз системостворюючої природи й регуляційних функцій розумових стратегій у процесах творчості (в тому числі й процесах творчого сприймання);

- дослідження конкретних процесів конструювання образів, понять, різноманітних образно-понятійних систем (мається на увазі наукова, технічна,

художня та інші види творчості на різних вікових рівнях та з врахуванням набутого досвіду та апробованих стратегій та тактик діяльності конкретного суб'єкта);

- цілеспрямована розробка й апробація модифікованих методів дослідження творчої діяльності на базі максимальної об'єктивації кожного конкретного процесу (найбільш переконливими були й залишаються в цьому відношенні розробки в сферах технічного конструювання, деяких видів художньої та літературної творчості; видається необхідним, так би мовити, реанімувати занедбаний метод інтроспекції, розширити дослідження у використанні біографічного методу, зокрема спираючись на вже здійснені дослідження з використанням системи КАРУС, яка дістала позитивну наукову оцінку зокрема таких авторитетних фахівців з психології творчості як Я. Главса, Я.О. Пономарьов та ін.).

Як це добре зрозуміло, вищенаведені положення вимагали б досить розгорнутого обґрунтування, якби вже не були здійснені багатопланові та лонгitudні дослідження, в тому числі вказаних вище авторів, а також цілою плеядою відомих українських фахівців (див. праці, крім вже названих авторів, Н.В. Чепелевої, С.М. Симоненко, Л.П. Місихи та ін.). Тому ти тут подамо лише кілька тезових коментарів.

Апелюючи до здійснення досліджень у сферах «живої, реальної», а не лабораторної лише психології, ми повсякчас вважаємо за потрібне робити наголос на низці принципів, а часто й положень, що можуть на перший погляд не видаватись скільки-небудь важливими, чи оригінальними, але без яких буде просто несерйозно говорити про адекватність наукового підходу, – і це не наші оригінальні ідеї, а ідеї багатьох класиків і психології, і філософії, і інших наук, а часом і не тільки наук, а, скажімо, релігійних та культурологічних напрямків (трохи нижче ми коротко повернемося до цього положення). Зокрема хотілось би звернути увагу на наступне.

1. Якщо говорити про так звану середньостатистичну людину, то напевне слід мати на увазі, що в її психіці одночасно присутній не якийсь там один єдиний образ світу, а більш чи менш складна система образів з їх суб'єктивною ієрархією, поєднанням модальностей відчуттів, перцепцій, інтелектуальних та емоційних складових.

2. Психіка як динамічна система характеризується постійною поточністю, текучістю і довільною, й мимовільною, тобто в будь-якому випадку в нашій свідомості, а чи у підсвідомості йде більш чи менш виразна й масштабна робота по модифікації образів, понять, образів-понять чи їх окремих деталей; можна говорити про безперервну конструктивну чи деструктивну роботу нашого мозку на різних його поверхах (нагадаємо, що спеціальну увагу на це звернув не У. Джемс, хоча його заслуга у такому наголошенні насправді видатна, а ще філософи древньої Греції – «все тече, все змінюється», а також буддисти, проте парадоксальним є те, і я вже багато років нагадую, що навіть не тільки у більшості підручників, але й у спеціальних монографіях про це навіть не згадується – ?!).

3. Як продовження попередньої тези витікає положення про, скажімо так, цілодобову «психологічну службу» кожного суб'єкта, яка здійснює аналітико-синтетичну, фіксуючу, ретро, футуро роботу, починаючи від найпростіших відчуттів і кінчаючи інтуїтивними процесами, сновидіннями, телепатичними та іншими визнаними й поки що не визнаними наукою формами психічної діяльності.



4. У теорії, якої ми дотримуємось і яку намагаємось розвивати, регулюючими психічними утвореннями, які упорядковують, спрямовують і керують усіма цими процесами (творчими й нетворчими) є навички, вміння, стратегії, тактики, оперативні дії, що базуються, як можна почасти гіпотетично, а почасти аксіоматично на біофізіологічних, генетичних інстинктах, умовних та безумовних рефlekсах, а також на складній системі аксіоматичного характеру, диспозицій, установок, суб'єктивних переваг та деяких інших складових усього арсеналу нашої психіки (див. про це в наших попередніх розробках).

5. На фоні правомірних і часом досить переконливих аргументів про кризу науковості взагалі, та в окремих науках зокрема (див., наприклад, класичні праці Р. Генона, порівняно нові праці О. Дугіна та ін.), виникає гостра необхідність якщо й не революційного, то, як мінімум, еволюційного розвитку засобів наукової доказовості, розширення діапазонів наукового аналізу, внесення поправок до понятійно-термінологічного апарату, залучаючи в систему обговорення й доказовості нові аргументи й факти, в тому числі поодинокі – в психіці, можна сказати, є своя статистика, своя логіка (див. переконливі положення в працях того ж Р. Генона, О. Вентцель, Ю.О. Артем'євої та багатьох інших).

6. Як це вже почасти витікає з вищесказаного, вже мабуть настав час і в нашу наукову психологію залучати хоча б дещо з того багатства думок, ідей, положень, що віднайшли право на принаймні дискусивне життя в деяких школах містики, концепції психології Сходу, не кажучи вже про до останнього часу не асимільованих ідеях Г.С. Сковороди, Г. Челпанова, М.О. Бердяєва, Г.Г. Шпета та багатьох інших вітчизняних (названі автори усі за походженням з України, переважно з самого Києва); оскільки людина – це поки що недосяжно складна система-конденсатор в нескінченному світі світів з їх мікро та макровимірами. Адже навіть якщо ми звернемося до проблеми «лише» мови думок чи тієї ж мови почуттів, то нема ніякої потреби нагадувати про те, що ми лише десь підступилися до цих еверестів психіки, а Гімалаї творчості (як ми нещодавно згадували про експедиції Я.О. Пономарьова), окрім Евересту мають ще чимало вершин, куди на відміну від реальних вершини, ще практично не «ступала нога» психологів. Вдаючись до східної метафоричності, можна без перебільшення сказати, що людина це коан в світі коанів простору – часу – свідомості – непізнаного (невідомого й прихованого). Тому, трохи перефразувавши Лінкольна Стеффенса, можна зробити висновок: найбільші відкриття у психології ще попереду, а тому, ігноруючи поняття про скромність, ми сподіваємось здійснювати подальший науковий маршрут саме по стежці (не трасі, не сучасному автобану!) творчої перцепції.

Нашу переконаність у адекватності обраного наукового напрямку певною мірою обумовлюють вже здійснені дослідження. Це, наприклад, цикл розробок про Чорнобильську атомну катастрофу, де було використано метод включеного спостереження та аналізу документації й матеріалів у ЗМІ, а також комбіноване дослідження образу Японії, якому передувала багаторічна підготовка – ознайомлення з історією, культурою, літературою, філософією цієї країни, а також започатковано цикл досліджень проявів творчого поетичного сприймання [2, 3, 4].

Загальні тенденції розвитку, які містять і прогресивні, і регресивні моменти, детерміновані тривалими системними кризами різних масштабів, що, безперечно,

зумовлює як інтенсифікацію класичних, так і пошуки нових засобів подолання кризових явищ, стимулювання людської діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу творчого потенціалу окремої людини, окремого працівника. Це ж саме стосується і колективів та виробничих структур кожної країни.

У зв'язку з цим, а також з урахуванням конкретних спрямувань спеціальних проектів, головною метою, зрештою, повинна стати розробка психологічних програм розвитку творчого потенціалу на різних рівнях, у різних сферах, а також розробка психологічних технологій активізації як індивідуальних, так і колективних творчих можливостей.

Орієнтація на максимальне врахування психологічного фактору передбачає також і орієнтацію на здійснення комплексного підходу, що водночас дозволить підвищити достовірність врахування усіх цих тенденцій та явищ, а також певним чином формалізувати окремі суто психологічні феномени шляхом введення хоча б орієнтовних коефіцієнтів.

У цьому плані, як це засвідчують наші багаторічні дослідження, особливу увагу слід приділяти діагностиці, формуванню та стимулюванню творчих умінь (стратегій, тактик) та навичок в діяльності особливості, пов'язаної з розумінням, аналізом нової інформації, становленням когнітивної готовності до її творчої інтерпретації, а в цілому – до вироблення ефективної психологічної культури сприймання.

Слід сказати, що в останні десятиліття ХХ та вже на початку ХХІ століття психологічна наука цілеспрямовано, хоча і не завжди в адекватних масштабах, намагається не лише дослідити загальні особливості творчої діяльності, але й розробити спеціальні засоби, прийоми, методи та технології стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих здібностей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем. Називаючи тут імена таких, наприклад, фахівців як А.В. Брушлінський, Е. де Боно, Г.Я. Буш, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров, я хотів би особливо підкреслити внесок у подібні дослідження одного зі світових корифеїв психології творчості Я.О. Пономарьова, але не тільки у загальному плані, а й у зв'язку з принципово важливими тезами, якими він закінчував одну зі своїх останніх праць, коли підводив підсумки можливих перспектив впровадження ідей психологічної теорії творчості: «в якості можливих практичних застосувань структурно-рівневої теорії психологічного механізму творчості можна представити низку наслідків, які випливають з цієї теорії, що слугують цілеспрямованому управлінню творчим процесом, нарощенню творчого потенціалу дітей та його діагностуванню...» (Я.А. Пономарьов, 1976, с.164).

Аналіз досить значного масиву літератури з проблем творчості, яка в останні десятиліття виокремилася в самостійний комплексний напрям на межі психології, педагогіки, акмеології, філософії, медицини та деяких інших наук (звісно, що психологія в цьому комплексі домінує), дозволяє зробити, зокрема, висновок про те, що соціально-економічні перетворення значною мірою стимулюють необхідність постійного розв'язання нових надзвичайно складних завдань: людині сьогодення, а тим більше завтрашнього дня вже не лише бажано, а навіть необхідно оволодівати творчими вміннями, стратегіями та тактиками як

інструментарієм у професійній та й у інших видах діяльності. На ту обставину, що творчість потрібна людині не лише для створення романів, картин, симфоній, побудови наукових гіпотез та ін., але й для того, щоб просто виживати, вже понад 20 років тому прямо звернув увагу Б.Ф. Ломов, як на положення, яке можна вважати цілком очевидним.

Зосередивши на цій проблемі спеціальну увагу, ми намагалися впродовж досить значного часу дослідити деякі, як видається, особливо важливі складові системи творчості – процес, продукти, стимули, творчу особистість, творчу обдарованість. Узагальнюючи отримані результати та використовуючи дані багатьох інших авторів, ми намагаємося здійснити хоча б ескізну розробку загальної концепції творчої людини, яка формувалася протягом XX століття, особливо в його другій половині, – людини, орієнтованої, в першу чергу, саме на здійснення творчої, перетворюючої діяльності як діяльності для неї натуральної, сутнісної й визначаючої сенс її професійного та повсякденного існування.

Творча людина розглядається нами як така, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах.

Нами була розроблена методика КАРУС (назви стратегій: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальна стратегія – випадкові підстановки), яка базується на використанні в технічній творчості основних стратегій конструкторської діяльності, а також включає прийоми, які викликають труднощі, моделюючи реальну творчу ситуацію.

Важливою психологічною характеристикою системи КАРУС є навчання із застосуванням ускладнюючих умов. Для цього нами був розроблений ряд спеціальних методів, коротка характеристика яких приводиться нижче.

**Метод часових обмежень** ґрунтується на врахуванні істотного впливу часового фактору на розумову діяльність (втім, не лише на розумову). Наші дослідження показали, що без обмеження в часі суб'єкт знаходить кілька варіантів рішення завдання, продумує в деталях свої дії, а також якості та структури об'єктів, які шукає. При наявності обмежень в часі, як правило, рішення або може спростуватися – суб'єкт обмежується використанням того, що він найкраще знає (частіше це застосування шаблонного варіанту), або ж, рішення певною мірою деформуються; за характером цих деформацій можна судити про загальні тенденції розумової діяльності людини. Існують різні групи досліджуваних, які по-різному реагують на часові обмеження. В одних вони викликають підвищення активності й досягнення навіть більш високих результатів, ніж у «спокійній» обстановці; інші (їх найбільше) по-різному змінюють свою поведінку, знижують результати і не завжди досягають кінцевого результату; на третіх часові обмеження здійснюють гальмівний, свого роду шоківий вплив, у них виникають сумніви, вони піддаються паніці й швидко відмовляються від рішення завдання.

**Метод раптових заборон** (МРЗ) полягає у тому, що досліджуваному на тому чи іншому етапі забороняється використовувати у своїх побудовах певні механізми. Цей метод також є досить ефективним, оскільки руйнує штампи,

позбавляє можливості застосовувати добре відомі досліджуваному типи пристроїв, вузлів, деталей. Так, у професійних конструкторів цілком природно формуються певні стилі діяльності, що включають використання тих або інших прийомів, конкретних механізмів. Застосування МРЗ буде сприяти їх «розхитуванню», руйнуванню.

У ході адаптації досліджуваних до застосування цього методу знову починають вимальовуватися ті тенденції в діяльності, які є для них звичними, сформованими. Інакше кажучи, по мірі вирішення завдань сформований стиль діяльності, «усмоктуючи» нові прийоми, проявляється знову. В цілому ж застосування МРЗ сприяє виробленню важливого вміння змінювати свою діяльність залежно від конкретних обставин.

**Метод швидкісного ескізування** так чи інакше включається нами в усі інструкції, коли ми пропонуємо учням вирішувати нові завдання й ставимо перед собою ціль діагностувати особливості їхньої розумової діяльності. У подібних випадках за інструкцією потрібно часто малювати все те, що учні уявляють подумки в той або інший момент. Може бути запропоновано безупинно «малювати» процес міркування – зображувати всі конструкції, які спадають на думку. Завдяки цьому прийому можна точніше судити про трансформації образів, встановлювати ті значення, що мають поняття й зоровий образ певної конструкції. Самих учнів це привчає до більшого контролю своєї діяльності, регулювання за допомогою образів процесу творчості.

**Метод нових варіантів** полягає у вимозі вирішувати завдання по-іншому, знаходити нові варіанти рішення. Це завжди викликає додаткову активізацію діяльності, націлює на творчий пошук, тим більше, що можна просити знайти новий варіант і тоді, коли вже є п'ять-шість і більше рішень. Потрібно відзначити, що цей методичний прийом можна застосовувати на будь-якому етапі – не обов'язково тільки після того, коли суб'єкт прийшов до цілковитого рішення (в ескізному варіанті). Тоді цей метод може стати одночасно й різновидом методу раптових заборон.

**Метод дефіциту інформації** застосовується тоді, коли ставиться завдання особливої активізації діяльності на перших етапах рішення. У цьому випадку вихідна умова завдання представляється зі значним браком даних, необхідних для початку рішення. Так, в умові завдання можуть бути пропущені ті або інші істотні функціональні й структурні характеристики вихідних даних (напрямок руху, форма, швидкість обертання). Важливою модифікацією цього прийому є використання різних форм подання вихідної умови. Як відомо, у найбільш зручному вигляді умова конструкторського завдання містить у собі текст і схему (малюнок). Але можна спеціально пропонувати завдання, вихідні умови яких пред'являються лише у графічній або лише у текстовій формі. Особливо ефективним це може бути при вивченні особливостей розуміння, при виявленні наявного запасу знань учнів.

**Метод інформаційної перенасиченості** ґрунтується на свідомому включенні зайвих відомостей у вихідну умову завдання. Різновидом цього методу є підказка, що подається усно і містить у собі зайві дані, що лише відволікають від корисної інформації. Викладач сам вирішує, як застосувати цей метод: він може запропонувати учням вибрати потрібну їм інформацію або ж не говорити про те, що

в умові є надлишок інформації.

**Метод абсурду** полягає в тому, що спеціально пропонується таке завдання, яке не може бути вирішене. Типовими варіантами абсурдних завдань є завдання на побудову вічного двигуна. Можна застосовувати й завдання, які є відносно абсурдними (наприклад, запропонувати сконструювати пристрій, який можна застосовувати зовсім з іншою метою, ніж це потрібно за умовою). Це допомагає боротися з усталеними мисленнєвими кліше і при вирішенні кожного завдання виходити на рівень творчості.

**Метод ситуативної драматизації** полягає у тому, що залежно від конкретного педагогічного задуму і процесу розв'язання завдання вводяться певні зміни в хід рішення. Ці зміни призначені для утруднення діяльності учня й можуть бути найрізноманітнішими, починаючи від питань, які ставить викладач («питання-перешкоди»), і закінчуючи різними, не передбаченими звичайною процедурою, вимогами. Метод раптових заборон є різновидом даного методу.

**Висновок.** Кожен з названих методів може поєднуватися з іншими й мати ряд модифікацій. Тут важливо мати на увазі, що творча діяльність людей, конкретні дії, що характеризують специфіку мислення, лише частково залежать від умови, а здебільшого відображають особистісні установки, стратегії суб'єкта, стиль його творчої діяльності.

### Список використаної літератури

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия / В.А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 240 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
3. Моляко В. Психея в кімоно / Валентин Моляко. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2010. – 272 с.
4. Моляко В. Спасательный круг / Валентин Моляко. – К.: Фенікс, 2011. – 380 с.
5. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
6. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.

В статье раскрыты разноплановые аспекты изучения проблемы творческой перцептивной деятельности. Представлен теоретико-методологический анализ системообразующей природы и регулирующих функций мыслительных стратегий в процессах творчества, в том числе и процессах творческого восприятия.

*Ключевые слова:* восприятие, творческое восприятие, стратегия творчества, модификация методов исследования психики.

In the article multidimensional aspects of creative perceptive activity problem study are presented. Theoretical-methodological analysis of systemcreative nature and regulative functions of mental strategies in the process of creative perception are presented.

*Key words:* perception, creative perception, creation strategy, modification of the psychics research methods.

## АНТИКРИЗОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ

**М.Л. Смульсон,**

*завідувач лабораторії сучасних інформаційних  
технологій навчання Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України,  
дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

У статті показано, що інтелект відіграє вирішальну роль у прийнятті рішень у ситуації невизначеності, у побудові адекватних проектів власного антикризового менеджменту. При цьому мається на увазі не наявний рівень інтелекту, а його динамічність, розвиток когніцій і особливо метакогніцій під нові нестандартні антикризові задачі. Провідні метакогніції – це інтелектуальна ініціація, децентрація, рефлексія та стратегічність. Визначено критерії інтелектуального саморозвитку, серед яких ампліфікація та перетворення ментальних моделей світу, структурно-функціональне коаліціювання інтелекту тощо.

*Ключові слова:* інтелект, криза, метакогніції, інтелектуальна ініціація, децентрація, рефлексія, стратегічність, ментальна модель світу.

**Постановка проблеми.** Інтелект відіграє вирішальну роль у відновленні потенціалу саморозвитку, у пошуку нових шляхів ефективної діяльності, прийнятті рішень у ситуації невизначеності та високої ціни помилки, нарешті, у побудові адекватних проектів власного антикризового менеджменту. Так, за даними останніх досліджень процесів переборення складних життєвих ситуацій на відчуття ситуації як суб'єктивно безвихідної найсильніше впливають чотири компоненти, а саме оцінка ситуації як незрозумілої, вираженість способів уникнення, фантазування та надія на зовнішні сили, а також використання планомірного вирішення проблеми (останнє впливає негативно, тобто зменшує відчуття суб'єктивної безвиході). Не викликає сумніву, що принаймні перший та останній компоненти є безумовно інтелектуальними, тобто зав'язаними на когнітивні та метакогнітивні складники інтелекту. Серед чинників, які працюють на зменшення відчуття суб'єктивної безвиході також згадується прогнозування результату, пов'язане з розвиненою прогностично-перетворювальною функцією інтелекту [2 ].

При цьому ми маємо на увазі не тільки й не стільки наявний рівень інтелекту, скільки його динамічність, розвиток когніцій і особливо метакогніцій під нові нестандартні антикризові задачі. Адже навіть високий рівень інтелекту, якщо він не переструктурується, не збагачується і не розвивається, а концентрується на «холостій» обробці даних кризової пам'яті, на стереотипних засобах розв'язування задач, не працюватиме на антикризовий ефект і не зможе орієнтуватися на постійні «зміни змін» як дискурс сучасності (вираз О.Г.Асмолова [1]).

**Виклад основного матеріалу.** Одне з «дивних» обмежень нашого інтелекту, на яке вказує нобелівський лауреат Д.Канеман: у нас надто велика упевненість у тому, що ми нібито знаємо, і нездатність визнавати обсяг нашого незнання і

невизначеність довкілля. Він пише: «Ми схильні переоцінювати своє розуміння світу... Надмірна упевненість підпитується ілюзорною достовірністю оглядки на минуле» [3]. Звідси ригідність ментальної моделі світу дорослої людини, з якою так важко боротися, яка так складно піддається реінтерпретації, без чого є неможливим інтелектуальний розвиток [10].

На вже доведеній сучасною психологією здатності інтелекту до саморозвитку ми зупинятися не будемо [7, 11, 13]. Акцентуємо увагу тільки на можливостях створення інтелектом *власного простору розвитку*. Суб'єкт сам ставить перед собою відповідні задачі і рефлексує як можливості середовища, створюючи в ньому суб'єктивний простір розвитку, так і власне процес інтелектуального розвитку. І тому можна стверджувати, що інтелект ще більше схильний до саморозвитку, ніж інші психічні структури, тому що він сам створює собі простір розвитку (враховуючи і рефлексуючи свої ментальні, генетичні і середовищні чинники). Слід погодитися з думкою М.О. Холодної, яка зазначає, що «інтелект, який знаходиться під сильним впливом генетичних та середовищних чинників, знаходиться однак і під впливом процесів, які відбуваються у ментальному досвіді людини. Отже, генетична і середовищна детермінація доповнюються ментальною детермінацією, яка має нежорсткий, ймовірнісний, індивідуально-специфічний характер» [13]. Звідси рівень інтелектуальної зрілості дорослої людини визначається, зокрема, ініціативою відносно пошуку нової релевантної інформації, перетворення проблемної ситуації, варіювання способів аналізу проблеми, критичності тощо [там само].

Інакше кажучи, розвиток інтелекту дорослого виступає як ментально самодетермінований і власними, самотійно поставленими задачами ініційований, процес, тобто як саморозвиток.

Ми розуміємо під *інтелектом* цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач.

Цілісний та інтегральний характер інтелекту не виключає його структурованості, тобто наявності низки компонентів (структурних елементів), які й визначають інтелект як психічне утворення. Це, перш за все, базові когніції, серед яких основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага як контроль), мислення та уява, мова і мовлення.

Однак інтелект не зводиться до системи когніцій, а включає також і метакогніції, метакогнітивні інтегратори або, інакше, «вторинні» психічні процеси, серед яких провідні – це інтелектуальна ініціація (самотійна постановка задачі), децентрація, рефлексія і стратегічність [9, 10, 11].

Зазначимо, що саме динамічність метакогніцій, у свою чергу, визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому. Всі структурні компоненти інтелекту, як когнітивні, так і метакогнітивні, взаємодіють та інтегруються (створюють коаліції в інтелектуальній діяльності) «під задачу» в кожний момент часу, забезпечуючи відповідну ампліфікацію і перетворення ментальних моделей світу, що й визначає інтелектуальний розвиток. А.В. Карпов [4], пояснюючи особливу роль метакогнітивних процесів у структурі свідомості, зазначає, що всі вони спрямовані на організацію, регуляцію і координацію інших - «первинних»

когнітивних процесів. Тому метакогнітивні процеси – це такі процесуальні засоби, оволодіваючи якими, суб'єкт значною мірою і стає таким, тобто набуває «самості» і суб'єктності не тільки відносно зовнішнього світу, але і відносно світу внутрішнього - власної психіки, її змісту.

Отже, інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються. І тут, на нашу думку, слід згадати класичний принцип єдиного інтелекту Б.М. Теплова, відповідно до якого інтелект у людини єдиний, і єдині основні механізми мислення, однак відрізняються форми мисленнєвої діяльності, оскільки відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини [12].

Інакше кажучи, розвиток інтелекту не передбачає його готовності працювати тільки над певними задачами, а завжди пропонує ширший репертуар використання, однак, як ми уже зазначали, когніції та метакогніції інтегруються під конкретну задачу [11]. Нижче ми покажемо, яким чином високий рівень розвитку метакогніцій є засадою наявності антикризового потенціалу.

Для запуску інтелектуальних процесів, як уже неодноразово було показано [9, 11 ], необхідною є проблема, яку суб'єкт відчуває, вбачає тощо, перетворює на задачу і починає над нею працювати, розв'язувати її. Інакше кажучи, відбувається процес, названий нами «*інтелектуальна ініціація*», який відповідає самостійній постановці задачі. Інколи цей процес, безумовно, може бути ініційований постановкою задачі зовні або спеціально організованою проблематизацією (скажімо, під час тренінгу). Однак наявність антикризового потенціалу в інтелектуальній ініціації передбачає її самостійність, тобто відчуття необхідності взятися за складну життєву або професійну проблему (задачу), шукаючи ресурси для її рішення і аналізуючи не тільки результат, але й сам процес досягнення цього результату.

Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються *рефлексивні процеси*. Рефлексія як підґрунтя розвитку і зміни ментальної моделі світу спирається, як відомо, на *поняття рефлексивного виходу та зміни рефлексивної позиції*. В.М. Розін [8] у цьому зв'язку пропонує розглянути три провідні характеристики рефлексії, які, додамо, саме й генерують її антикризові можливості. По-перше, рефлексія передбачає вихід із мислення, предмета, реальності, що склалися, й можливість з іншої площини уявити (описати, схематизувати) матеріал того, що було у тому місці, з якого вийшов той, хто рефлексує (тобто відбувається рефлексивний вихід, зміна рефлексивної позиції).

По-друге, рефлексія – це орієнтація на розвиток, зміну, продуктивне мислення тощо, яка протистоїть орієнтації на відтворення усталених способів роботи.

По-третє, рефлексія передбачає специфічне пояснення власної роботи й мислення в реальності діяльності і розвитку. Рефлексивне пояснення розвитку передбачає покладання того цілого, що суміщує в собі і те, що розвивається, і механізм розвитку (Розін називає це універсумізацією).

*Стратегічність* інтелекту, в свою чергу, передбачає адекватність будь-якого вибору в процесі обробки проблеми: вибору напрямку постановки задачі на ґрунті



проблеми, вибору задуму або гіпотези, шляхів їх перевірки (якщо на це є час), а також остаточного вибору, прийняття рішення і реалізації його в діяльності. Принциповим і дуже цікавим моментом сучасної концепції прийняття рішень у складних і надскладних ситуаціях є відмова від орієнтації на безпомилкову діяльність.

Так, Г. Клейн [16] посилається на дослідження Д. Канемана [3] та його співавторів по дослідженню прийняття рішень у ситуації невизначеності, зазначаючи, що вони набули особливого значення зараз, у новому столітті, тому що стало зрозуміло, що саме люди **НЕ** роблять, розв'язуючи задачі і приймаючи рішення в умовах реальної діяльності. Вони не генерують альтернативи, не оцінюють їх імовірності, не зважують переваги і недоліки цих альтернатив для порівняння, не будують дерева рішень – хоча саме такі стратегії вважаються найбільш раціональними. Інакше кажучи, класичний нормативний підхід до прийняття рішень не надає розуміння того, як діють експерти-професіонали при прийнятті термінових рішень у складних ситуаціях, до яких безумовно відносяться кризові життєві та професійні умови.

Саме тому й виникла нова парадигма, яка розглядає прийняття рішень в унікальних ситуаціях екстремальної професійної діяльності - «*naturalistic decision making*» [16, 17]. Основна характеристика підходу - це, насамперед, відмова від узагальнених абстрактних моделей прийняття рішень, оскільки рішення фахівця залежать від унікальних особливостей конкретної ситуації. Доступні суб'єкту опції невідомі і відкриваються у процесі розв'язування.

Людина у процесі розв'язування не порівнює опції, якщо вона зразу знаходить варіант, який веде до задовільного рішення, то в умовах дефіциту часу вона використовує саме його (оскільки за час роздумів ситуація може необернено змінитися). І ще: немає смислу у пошуці відхилень поведінки від нормативних моделей та їх тлумаченні як помилкових. О.М. Поддяков [6], аналізуючи цей підхід, зазначає, що «у ситуаціях високої складності само поняття помилки стає неоднозначним, воно втрачає змістовність і чіткість критеріїв розрізнення помилок і не помилок... У цілому, у нестабільних умовах жорстка настанова на безпомилкову діяльність мало адаптивна» (підкреслено нами. М.С.).

У ситуаціях інтелектуальної взаємодії, спільного прийняття рішення, так само як і при аналізі підґрунтя власних виборів, принципового значення набуває наступна метакогніція – *інтелектуальна децентрація*. Децентрація – це поняття, протилежне центрації, егоцентризму. Егоцентризм (не плутати з егоїзмом), часто проявляється у дітей, але зустрічається й у дорослих, коли ми дивимось на проблему тільки зі своєї точки зору, і навіть вважаємо, що це єдина можлива точка зору.

У дітей до шести років існує егоцентризм сприйняття, тобто вони дійсно так бачать, відчують (відомі феномени П'яже). Десь у районі 6-8 років ці феномени П'яже, феномени егоцентризму сприйняття долаються, дитина починає розуміти, що можлива інша зорова або тактильна точка зору.

А децентрація вторинна, інтелектуальна передбачає, що людина починає розуміти: на проблему існує не тільки її власна, але й інша (і друга, і третя, і т.д.) точка зору, і ці точки зору можна і потрібно зрозуміти. Не обов'язково приймати,

погоджуватись, але коли ти зрозумієш протилежну (іншу) точку зору, то це означає, що ти збагатив свою. Ти можеш дотримуватися її далі, але ти її зробив багатше, сильніше, об'ємніше, переконливіше, навіть для себе. Ти скоріше переконаєш себе прийняти певне рішення, збагатившись розумінням можливих інших точок зору на цю ж проблему, реалізувавши рефлексивний вихід тощо.

Отже, система провідних метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, стратегічність та децентрація), розвиваючись і змінюючись, працює на розвиток інтелекту, зокрема, надбання ним антикризового потенціалу. При цьому зміни інтелекту дорослої людини слід, як ми уже вказували вище, пов'язати з саморозвитком, який звичайно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку. Нагадаємо, що онтологічний статус саморозвитку характеризується такими рисами, як цілеспрямованість, усвідомленість, опосередкованість і суміщення об'єкту і суб'єкту в акті розвитку [15]. Нам імпонує також підхід О.Ю. Патяєвої, відповідно до якого саморозвиток – це психологічна праця, здійснювана самою людиною і спрямована на розв'язування задачі перетворення себе та свого життя. Додамо, що йдеться про самостійно поставлену, тобто інтелектуально ініційовану задачу, яка народилася з проблеми кризового або іншого складного стану життя. За О.Ю. Патяєвою, така робота може виглядати як «осмислення себе, власних почуттів і дій і власного життя у цілому, як вибір і визначення напрямку цього життя, ствердження власних смислів і цінностей реальними вчинками» [5]. Не викликає сумнівів інтелектуальна природа праці саморозвитку в такій інтерпретації, яка ще яскравіше окреслена, коли йдеться саме про саморозвиток інтелекту.

Інтелектуальну природу мають також і практики саморозвитку, під якими розуміють будь-які прийоми, вправи та способи дій, спрямованих на осмислення та усвідомлення своїх почуттів, учинків та життя взагалі, на визначення і перевизначення смислів і цінностей, їх утілення в дійсність. Людина при цьому є активним суб'єктом роботи, спрямованої на себе та своє життя [там само].

Ідеться про самодетермінований саморозвиток інтелекту дорослого в унікальних умовах і про безумовну складність цього процесу, який водночас має великий антикризовий потенціал. Про інтелектуальний саморозвиток можна, на нашу думку, говорити тоді, коли мають місце:

Ампліфікація та перетворення ментальних моделей світу

Структурно-функціональне коаліціювання інтелекту

Якісні зміни у змісті та наборі інтелектуальних дій

Підсилюються інтерпретаційні та реінтерпретаційні можливості суб'єкта.  
(Більш докладно див.[9]).

Прокоментуємо тут тільки перший із указаних вище критеріїв інтелектуального саморозвитку – ампліфікація та перетворення ментальних моделей світу. Справа в тому, що, оскільки всі указані вище метакогніції орієнтуються на рефлексію і навіть певним чином зводяться до неї, багато дослідників розглядають саме рефлексію як провідну в цій системі. Так, пропонуючи складні підходи до аналізу рефлексії і говорячи про цю проблему як таку, яка співпадає з проблемою історії людського мислення, науки і культури, Г.П. Щедровицький стверджує, що залишаються при цьому тільки «проблеми зняття, завершення рефлексії. Однак це є,

по суті, проблема організації єдиної картини світу та єдиної логіки людської діяльності, єдиної при одночасному збереженні множинності» [14].

**Висновок.** Інакше кажучи, крок завершення будь-якої рефлексії приводить до певної організації картини (моделі) світу при збереженні множинності, а оскільки таких кроків може бути (і повинно бути) нескінченна кількість як у людини, так і у людства, постійна зміна ментальної моделі є критерієм розвитку інтелекту і запорукою його антикризового потенціалу.

### Список використаної літератури

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Психологические исследования, 2015. – 8(40), 1. Режим доступа <http://psystudy.ru>
2. Битюцкая Е.В. Моделирование процесса совладания с трудной жизненной ситуацией. / Е.В. Битюцкая, Е.А. Баханова, А.А. Корнеев //Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – с. 41-55.
3. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Даниэль Канеман - М.: АСТ, 2014. – 315 с.
4. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход / А.В. Карпов. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.
5. Патяева Е.Ю. Практики саморазвития личности в изменяющемся мире [Электронный ресурс] / Е.Ю. Патяева // Психологические исследования, 2015, 8(41), 9. Режим доступа <http://psystudy.ru>
6. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности [Электронный ресурс] / А.Н. Поддьяков // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 6. URL – Режим доступа : <http://psystudy.ru>
7. Пьянкова С.Д. Когнитивное развитие и самоорганизация / С.Д.Пьянкова // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н.И. Чуприкова. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 224 с.
8. Розин В.М. О необходимости различения понятий «схема рефлексии», «рефлексивная работа», «контекст рефлексии» / В.М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – 2001, № 1.
9. Смульсон М.Л. Интеллектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с.
10. Смульсон М.Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М.Л. Смульсон // Наукові дослідження когнітивної психології – Острог: Вид-во Національного університету “Острог”, 2009. – Вип.12. – С. 38 – 49.
11. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
12. Теплов Б.М. Ум полководца. / Б.М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 252 – 344.

13. Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта / М.А. Холодная [Электронный ресурс] Режим доступа [www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf](http://www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf).
14. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5242>
15. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности / М.А.Щукина // Вопросы психологии. – 2007. - № 4. – С. 107-115.
16. Klein G. Naturalistic decision making. Human factors / Klein G. // The journal of the human factors and ergonomics society. – 2008, 50(3). – P. 456–460.
17. Knauff M., Wolf A.G. Complex cognition: the science of human reasoning, problem-solving, and decision-making / Knauff M., Wolf A.G. // Cognitive Processes – 2010, 11 (2) – P. 99-102.

В статье показано, что интеллект играет решающую роль в принятии решений в ситуации неопределенности, в построении адекватных проектов собственного антикризисного менеджмента. При этом рассматривается не имеющийся уровень интеллекта, а его динамичность, развитие когний и особенно метакогний под новые нестандартные антикризисные задачи. Ведущие метакогнии – это интеллектуальная инициация, децентрация, рефлексия и стратегичность. Определены критерии интеллектуального саморазвития, среди которых амплификация и преобразование ментальных моделей мира, структурно-функциональное коалиционирование интеллекта и другие.

*Ключевые слова:* интеллект, кризис, метакогнии, интеллектуальная инициация, децентрация, рефлексия, стратегичность, ментальная модель мира.

The article shows that intellect plays a crucial role in the decision-making under uncertainty, in the creation of adequate designs of personal crisis management. An available intelligence is not analyzed, but its dynamism, the development of cognitions and especially of metacognitions under new non-standard anti-crisis challenges are considered. An intellectual initiation, decentration, reflection and strategic choice are main metacognitions. The criteria of intellectual self-development, including a reconstruction and an amplification of the mental models of the world, the structural and functional coalition of intellect and others are determined.

*Key words:* intellect, crisis, metacognitions, intellectual initiation, decentration, reflection, strategy, mental model of the world.

**УДК: 159.923.35 + 159.964.21: 316.477**

## **САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

**Н.В. Чепелєва,**  
заступник директора з науково-дослідної роботи  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
дійсний член НАПН України,

Запропоновано тлумачення самопроектування як процесу, що базується на засвоєнні соціокультурних дискурсів, які задають сценарії поведінки, а також основні вектори розвитку особистості. Схарактеризовано основні види особистісних проектів. Показано, що необхідність осмислення, уточнення або навіть трансформації особистого проекту особливо загострюється у період кризових, переломних подій життя людини. Описано особливості побудови життєвих проектів залежно від типу пристосування до кризової ситуації.

*Ключові слова:* самопроектування, кризова ситуація, особистий проект, розвиток особистості, психологічна ситуація, дискурс, наратив.

**Постановка проблеми.** Однією із ключових характеристик зрілої особистості є здатність до індивідуального осмислення себе та навколишнього, самоконструювання, самопроектування. Внутрішні передумови для цього створюються можливістю особистості усвідомлювати себе одночасно суб'єктом власної життєвої активності, по суті, автором власного життя та об'єктом персональних спостережень та трансформацій, тобто героєм, персонажем життєвої історії.

**Мета** статті – на основі аналізу самопроектування як здатності особистості діяти у кризових життєвих обставинах схарактеризувати основні види особистісних проектів та описати особливості побудови життєвих проектів залежно від типу пристосування до кризової ситуації.

**Виклад основного матеріалу.** Самопроектування ми розглядаємо як здатність особистості діяти, виходячи із власного задуму, проекту відносно свого майбутнього та власної особистості, яка є вагомим чинником здійснення життєвих планів та намірів. Воно базується на інтерпретації та осмисленні попереднього особистого і соціокультурного досвіду шляхом занурення у соціокультурний дискурсивний простір та на створенні власного смислового простору, що є вагомим чинником розвитку особистості. По суті це породження нового контексту життя, що задає нові вектори особистісного розвитку, які базуються на відкритості новому досвіду.

Мета самопроектування – сформувати особистісний проект розвитку, що передбачає створення життєвої стратегії, програми, обрання життєвої перспективи, а також засвоєння способів забезпечення особистісного зростання та втілення їх як в особистісному проекті, так й у проекті власного життя. Ідеальний проект бажаного розвитку будується самою особистістю на основі власного життєвого та узагальненого соціокультурного досвіду. Він є базисним центром смислоутворення, що дозволяє вибудувати життєві стратегії та сформувати плани, перспективи і програми особистісного розвитку та втілити їх у життєвих практиках.

Самопроектування тісно пов'язане із розвитком особистості, є його необхідною складовою і передбачає самодетермінацію, на протипагу зовнішній детермінації, яка забезпечує соціальний розвиток індивіда.

Таким чином, у процесі розвитку особистість бере на відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство, що базується на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду,

передбачає створення проекту «Я» та постійне його відображення, перевизначення, добудовування у дискурсі, насамперед в автонаративах, які, асимілюючись у смисловий простір особистості, створюють неповторну життєву історію. Це, у свою чергу, передбачає постійну інтерпретацію, осмислення особистістю власних життєвих ситуацій, подій, своєї поведінки у них та відтворення результатів цих процесів у наративних текстах.

Особистісний проект можна тлумачити як осмислену версію людського буття. Будучи втіленим у дискурсивній формі, він дає можливість особистості усвідомлювати себе, власний досвід, розкривати власні сенси. Реалізація такого проекту дає можливість людині не тільки самореалізуватися у соціумі, а й визначити шляхи власного розвитку у тому напрямі, який здається їй у даних соціокультурних та життєвих умовах найбільш прийнятним, таким, що відповідає власним цілям та завданням. Іншими словами, обраний проект стає «смісловою домінантою», базисним центром смислоутворення, визначаючи значимість усього, що відбувається з людиною, та відкриваючи перспективи подальшого особистісного зростання.

Таким чином, особистісний проект передбачає: 1) створення «задуму себе», тобто конструювання Я-можливого, або Я-бажаного, або ж Я-ідеального; 2) створення схеми або сюжету подальшого життя і себе у ньому; 3) реалізацію цього задуму шляхом вибудовування бажаної, передбачуваної ідеальної історії власного життя або плану, за яким втілюватиметься задум, а також конструювання власної ідентичності, адекватної власному задуму. Проект базується на соціокультурних зразках, а також на наявній в особистості концепції себе і свого життя, яка, з одного боку, задає зміст проекту, з іншого – вибудовує обмеження задуму та можливостей його реалізації.

Нами було виділено три види особистих проектів, базуючись на рівнях розвитку особистості, запропонованих Д.О. Леонтьєвим, - біологічному, соціальному та особистісному [2].

*Соціально-орієнтований проект*, що виникає на другому рівні особистісного розвитку (рівні соціалізації). Такі проекти засвоюються у процесі первинної соціалізації, задаючи суб'єкту деяку спільну, прийнятну у даній культурі систему категорій, за допомогою яких він має структурувати та вимірювати подієвий плин власного життя. Кожна соціалізована людина знає, як повинне будуватися та перебігати її життя, які типові події мають у ньому відбутися, очікує на їх появу й включає у свій майбутній життєопис.

*Особистісно-орієнтований проект* є унікальним для кожної людини, що досягла особистісного рівня розвитку. Такі проекти пов'язані з активізацією процесів самоінтерпретації та саморозуміння і задають свій, неповторний для кожної людини вектор розвитку і лінію особистісних трансформацій. Хоча, безумовно, ці проекти є результатом глибокого осмислення соціокультурних реалій та передбачають усвідомлення власних можливостей та власних обмежень.

*Альтернативний проект*. Це коло імовірно-значимого, що складає найбільш творчу частину життя, в якому задумуються ідеальні шляхи саморозвитку, обдираються бажані стратегії самореалізації. Таким чином, альтернативний проект готує майданчик для свого нового старту від «Я-наявного» до «Я-іншого» (Б.Д.

Ельконін). Такі задуми (можливо, їх можна визначити як мрії) зазвичай не проговорюються вголос, а формуються у внутрішньому смисловому просторі особистості.

На основі викладеного вище можна виділити основні шляхи особистісного самопроектування:

- Інтерпретація та реінтерпретація особистого і соціокультурного досвіду.
- Побудова власної символіки, яка дозволяє створити особистісний концепт, міф, проект тощо.
- Створення власної життєвої історії на основі побудови життєвих наративів та концепцій власного буття.
- Тезаурусний досвід осягнення життя, який передбачає побудову смислових класів подій, на основі яких створюється концепція власного життя та засоби її втілення у життєвих практиках.
- Вибудовування власного особистісного та життєвого проєктів як основи подальшого розвитку.

Таким чином, самопроектування можна тлумачити як здатність особистості діяти за власним задумом, проєктом, планом. Воно базується на інтерпретації та осмисленні попереднього особистого та соціокультурного досвіду, що здійснюється шляхом занурення у соціокультурний дискурсивний простір та створення власного смислового простору, який виступає як вагомий чинник особистісного зростання.

Необхідність самоосмислення, уточнення або навіть трансформації особистого проєкту особливо загострюється у період кризових, переломних подій, в яких людина стикається з ситуаціями, які умовно можна назвати «перерваною ідентичністю». Як зазначає В.В. Нуркова, у подібних ситуаціях виникає необхідність перевизначення ідентичності. Це події, пов'язані з осмисленням та переосмисленням життя та самого себе, події, що вимагають особистісного зусилля на подолання певних ситуацій, а іноді навіть й відмову від слідування певним соціальним нормам. Вони передбачають вихід за межі ідентичності, що склалася, та формування нової [4].

Розглянемо докладніше особливості осмислення кризових ситуацій та вплив цього процесу на вибудовування особистих проєктів людини.

Ми розрізняємо фактичну життєву ситуацію, тобто явний комплекс оточуючих людину обставин, зовнішніх умов її діяльності, спілкування та відображення ситуації у свідомості суб'єкта. В останньому випадку ми будемо говорити про психологічну ситуацію, тобто проаналізовані, осмислені життєві обставини, умови, події тощо.

Інакше кажучи, психологічна ситуація – це відображення реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини. Причинами виникнення психологічних ситуацій є проблеми, які містять зовнішні життєві ситуації, а також внутрішні психологічні проблеми особистості, що змінюють її ставлення до самої життєвої ситуації. І зовнішні, і внутрішні проблеми спонукають людину до осмислення ситуації, перетворення її у чисто психологічну ситуацію.

Одним із видів психологічної ситуації є кризова ситуація. Кризові ситуації – це ситуації «неможливості» (за Ф. Василюком), тобто такі, в яких людина

стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потребностей власного життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо [1].

Спільним для усіх кризових ситуацій є те, що вони потребують спеціальної внутрішньої роботи, спрямованої на подолання вказаної неможливості, відновлення втраченого сенсу, набуття нових смислів. Тобто у кризовій ситуації людина втрачає звичні сенси і перед нею постає завдання на смисл (О.М. Леонтьєв), тобто знаходження нових джерел смислу, переосмислення ситуації і трансформація на цій основі власного життєвого, а іноді й особистісного проєктів, або навіть побудова нового. Інакше кажучи, саме кризова ситуація є спонукою до «запуску» процесу самопроєктування особистості.

Отже, важливу роль у процесі осмислення кризової ситуації та знаходження на цій основі нових життєвих та особистісних проєктів відіграють завдання, які ставить перед собою особистість. Ці завдання попервах запозичуються із соціуму, але у процесі життя та власного розвитку людина може їх перевизначувати та довизначувати, реконструюючи таким чином як власні уявлення про зовнішню та внутрішню реальність, так й результати інтерпретації і реінтерпретації особистого досвіду.

Спираючись на ідеї Ю.І. Машбиця про перевизначення та довизначення учіннєвих задач [3], під перевизначенням завдання на смисл, котру ставить перед особистістю соціум, ми будемо розуміти зміну структури завдання, що пропонує соціум, з метою адаптації його до власної психічної реальності без зміни його внутрішнього сенсу та без усвідомлення необхідності внутрішніх змін, спрямованих на саморозвиток.

У свою чергу, довизначення завдання на смисл – це привнесення особистісного сенсу у завдання, що залежить як від об'єктивних, так й від суб'єктивних чинників. Такий особистісний смисл залежить, насамперед, від розуміння та інтерпретації особистого досвіду, а процес довизначення завдання веде до трансформації смислового простору особистості, спонукаючи її до самозмін, саморозвитку, самопроєктування.

При цьому, зважаючи на той факт, що функціональне призначення проєктування полягає у створенні ідеальних моделей об'єктів [3], у процесі самопроєктування може багаторазово змінюватися зміст ідеальних або бажаних моделей Я та власного життя залежно як від зовнішніх, так й від внутрішніх чинників. Причому згідно нашої концепції ці моделі є переважно дискурсивними.

У наративній психології буда здійснена спроба зрозуміти не лише спосіб, за допомогою якого люди, використовуючи наративи, пристосовуються до різноманітних травмуючих подій, яким чином вони реагують на них, а й з'ясувати як рухається особистість, намагаючись знайти вихід із таких ситуацій. Було, зокрема, визначено такі шляхи пристосування до ситуацій, що руйнують звичайний плин людського життя [5]:

- 1) Створення історії (наративу) зміни/зростання (орієнтація на теперішнє).
- 2) Створення нормалізуючої історії (орієнтація на майбутнє).
- 3) Створення історії втрати (орієнтація на «порожнє» теперішнє).

Ті люди, які, пристосовуючись до кризових ситуацій, використовували історію зміни/зростання або нормалізуючи історію, намагалися зберегти сенс, цілі



свого життя, не дивлячись на те, що усвідомлювали неможливість повернути ситуацію у звичне русло (наприклад, повернути рідних та близьких). Звичайно, кожний робив це по-своєму, створюючи власний наратив, але ці два шляхи сприяли підтримці внутрішньої цілісності, а також допомагали зберегти зв'язок із минулим та підтримати зв'язок з майбутнім. Побудова наративу зміни/зростання пов'язана з прийняттям свого досвіду, коли криза використовується для відкриття нових граней своєї особистості, кращого саморозуміння та як один із шляхів саморозвитку і самопроекування.

Якщо ж людина не в змозі витримати травмуючи подію, підтримати плинність та послідовність власного життя вона будує наратив втрати. Тут розв'язується не завдання на віднайдення сенсу, а скоріше завдання на його приховання, або взагалі відмова від смислотворчої та проектувальної діяльності. Це, у свою чергу призводить до втрати себе як особистості, втрати свого «Я», відмови від власного досвіду, його перекреслювання. Цей наратив іноді називають не оповіддю, а анти оповіддю, в якій не існує ніякої послідовності і в якій людина не здатна виразити себе [5].

Можна припустити, що у кризовій ситуації відбувається боротьба двох проектів – проекту, орієнтованого на минуле, і проекту, орієнтованого на майбутнє. У першому випадку людина породжує наратив зміни/зростання соціально, однак, залишаючись у межах соціально орієнтованого проекту, намагається за допомогою соціокультурних зразків знайти вихід із складної життєвої ситуації. Якщо це вдається, то ситуація вирішується, але людина залишається у межах власної особистості, які не дають їй розвиватися, і рухатися від соціального до особистісного рівнів розвитку.

Особливо несприятливою ситуація стає у випадку, коли особистість породжує наратив втрати, тим самим створюючи «порожнє» теперішнє. Тут взагалі мова не йде про створення проектів, про будь-яке самопроекування. Особистість стагнується, намагаючись усіма силами утриматися у минулому, коли ще не відбулася травмуючи подія, не шукає вихід із неї, опускає руки, повертаючись на більш низький рівень власного розвитку.

Якщо ж перемагає проект, орієнтований на майбутнє, то людина породжує наратив зміни/зростання чи нормалізуючий наратив, які діють у межах особистісно орієнтованого або альтернативного проектів. У цьому випадку не лише шукається вихід із кризової ситуації, що базується на соціальних зразках, а й запускаються процеси особистісного розвитку, знаходяться шляхи самозмін, які не лише дають змогу подолати несприятливу ситуацію, а й формується здатність до самопроекування, що є важливою передумовою особистісного зростання.

**Висновок.** Людина, проживаючи життя, створює його історію, і кризоваситуація, травматична подія тільки тоді сприяють особистісному зростанню людини, якщо вплітаються в її історію, не порушуючи її цілісність і тим самим не руйнуючи особистість, а, навпаки, сприяючи створенню нових життєвих та особистісних проектів, а отже і розвитку особистості.

### Список використаної літератури

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд.во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии – 2013. – № 3, с. 67 – 80.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Нуркова В.В. Автобиографическая память: «сгущения» в субъективной картине прошлого / В.В. Нуркова, О.В. Митина, Е.В. Янченко // Психологический журнал. – 2005, № 2. – С. 22 – 32.
5. Crossley M.L. Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning / M.L. Crossley – Open university press. – Philadelphia, 2000.

Предложено толкование самопроектирования как процесса, базирующегося на усвоении социокультурных дискурсов, задающих основные векторы развития личности. Охарактеризованы основные виды личностных проектов. Показано, что необходимость осмысления, уточнения или даже трансформации личного проекта особенно обостряется в период кризисных, переломных событий жизни человека. Описаны особенности построения жизненных проектов в зависимости от типа приспособления к кризисной ситуации.

*Ключевые слова:* самопроектирование, кризисная ситуация, личностный проект, развитие личности, психологическая ситуация, дискурс, нарратив.

Interpretation of a self-designing as a process based on the assimilation of social and cultural discourses, defining the main vectors of the individual development, is proposed. The main types of personality designs are described. It is shown that the necessity of interpretation, clarification or even of a personal design transformation is particularly acute in the period of crisis and crucial events of human life. The features of the life designs creation, depending on the type of an adaptation to a critical situation, are described.

*Key words:* self-designing, crisis, personality design, personality development, psychological situation, discourse, narrative.

**УДК: 159.9.01: 316.62**

## **ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ В АНАЛІЗІ ПОВЕДІНКИ У СКЛАДНИХ СОЦІАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ**

**Г.О. Балл,**  
*завідувач лабораторії методології і теорії психології  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
член-кореспондент НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

У статті розкривається значення загальнотеоретичних положень психології для аналізу поведінки у складних соціальних ситуаціях. Показано, зокрема, роль положень, опрацьованих із

застосуванням понять про дії та операції, про ціннісно-мотиваційні та інструментальні властивості суб'єкта та про значення і смисли.

*Ключові слова:* загальнотеоретичні положення психології, дія, операція, ціннісно-мотиваційні та інструментальні властивості, значення, смисл.

**Постановка проблеми.** Загальновизнаною є колосальна складність об'єктів людинознавчих наук, і одна з функцій останніх полягає як раз у доланні цієї складності через вироблення й обґрунтування найбільш універсальних закономірностей, які можуть бути застосовані до найрізноманітніших ситуацій – зрозуміло, із урахуванням їхніх особливостей. Формулювання таких закономірностей, а також опрацювання потрібних для цього понять є актуальним не лише для людинознавців-професіоналів, а й (дозволю собі висловити таку думку) для усіх суспільно свідомих громадян. Адже знання вказаних положень, підвищуючи їхню психологічну, політичну, економічно тощо культуру, здатне допомогти їм зорієнтуватися у складних і незвичних ситуаціях, яких стає набагато більше в умовах суспільних криз.

**Виклад основного матеріалу.** У здобутті такої орієнтації стануть у пригоді теоретичні положення психології, отримані у межах різних методологічних парадигм. Серед них заслуговує на увагу, зокрема, діяльність. Нині є неприйнятною, звичайно, її колишня абсолютизація (зумовлена особливостями «епохи модерну», коли вона сформувалася, а також ідеологічними чинниками радянського періоду [5]. Та попри це потрібно, на мою думку, повною мірою скористатися її здобутками, які знайшли вияв у психологічній теорії діяльності.

Дещо конкретизую цю думку з урахуванням сказаного у першому абзаці статті. Слушно зазначається, що «у професійній політичній діяльності її зміст та структура в ідеалі мали б бути відрефлексовані фахівцем, що сприяло б адекватному усвідомленню й розумінню плінних політичних контекстів» [11, с. 75]. Моя ідея полягає в тому, що зважання хоча б на найголовніші характеристики цієї структури – доступне, за необхідної просвіти, для значно ширшого загалу, ніж професійні політики, – вже допомогло б у досягненні вказаного усвідомлення й розуміння, причому не лише фахівцями.

Звернусь до одного з базових положень теорії діяльності (найбільш чіткого в О.М. Леонтьєва) – розрізнення дій і операцій. Найчастіше операції (трактовані згідно зі вказаною теорією) відповідають дрібнішим від дій фрагментам діяльності. Але суть відмінності між обговорюваними поняттями інша. Дія спрямовується на досягнення певної мети і є успішною лише за умови, що ця мета досягається. Операція ж розглядається безвідносно до мети і полягає просто у застосуванні якоїсь здатності суб'єкта до того чи іншого об'єкта [2]. Операція (або, частіше, певна система операцій), за допомогою якої дія може бути успішно здійснена (тобто досягнута її мета), становить спосіб дії.

Наголошу на тому, що істотним є розрізнення понять, а вживання тих чи тих термінів – справа домовленості. Скажімо, у військовій справі розподіл значень між термінами «дія» та «операція» є, порівняно із психологічною теорією, зворотним: операція призначається для досягнення певної мети і реалізується через систему дій.

Проте повернусь до психології.

Дії людини (тим паче мікро- або макросоціально значущі, тобто вчинки) раз у раз спрямовуються на динамічні об'єкти, які можуть змінюватися спонтанно або під впливом інших суб'єктів. Це часто дозволяє досягти мети, не здійснюючи безпосереднього впливу на об'єкт, а, навпаки, утримуючись від такого впливу (на що звертав увагу, стосовно суспільно значущих вчинків, С.Л. Рубінштейн [10, с. 537]). У термінах теоретичного аналізу діяльності тут ідеться не про відсутність дії, а про те, що її спосіб не містить виконавчих операцій, а лише орієнтувальні й контрольні (цими поняттями користувалися П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, Ю.І. Машбиць та інші) [2]. Описана ситуація має прямий стосунок, зокрема, до педагогічної практики: згадаймо вихователів-невдах, схильних виправдовувати свої недоречні (які постають шкідливими) впливи на вихованців у неординарних ситуаціях тим, що «треба ж було щось робити». Насправді треба здійснити дію, тобто досягти мети. А для цього часом не слід робити жодних виконавчих операцій, а лише відстежувати й контролювати ситуацію, аби втрутитися в неї тільки за справжньої необхідності.

Вельми важливим є також те, що результати успішної дії у загальному випадку не вичерпуються досягненням мети. Крім прямого (відповідного меті) результату дії, операції, що утворюють її спосіб, спричиняють, як правило, і інші (побічні) результати. Як відомо, цією закономірністю скористався Я.О. Пономарьов, розкриваючи психологічні механізми творчого мислення. Тут зосереджу увагу на іншому її прояві. Побічні результати успішної (у сенсі досягнення безпосередньої мети) дії, особливо якщо вони не прогнозуються суб'єктом – ініціатором дії, можуть завдати йому (та іншим значущим для нього суб'єктам) шкоди, яка набагато перевищить користь від безпосереднього успіху.

Ця колізія помічалася спостережливими людьми задовго до появи теорії діяльності (але це не знецінює її, як і будь-яку теорію, що впорядковує людські знання). Про те, що дії людей раз у раз мають спочатку результати, яких люди прагнуть, але згодом – неочікувані (і часто вельми шкідливі), писав Ф. Енгельс, ілюструючи свою думку руйнуванням екосистем (за сучасною термінологією), а відтак – катастрофічними економічними й політичними наслідками згодовування стародавніми греками своїм вівцям рослинності на схилах пагорбів Еллади. На жаль, революційно налаштованим ідеологам бракує подібної розсудливості у міркуваннях, що стосуються предмета їхніх прагнень, хоча за успішності насильницьких революцій (у сенсі досягнення найближчої мети, наприклад скинення тирана) катастрофічні наслідки, спричинені руйнуванням при цьому соціальних систем (нехай неефективних і дуже несправедливих, але таких, що хоч якось функціонували, хоч і потребували істотного реформування), настають зазвичай набагато швидше, ніж у випадку з давньогрецькими вівцями. Про жертви та інші втрати, неминучі при безуспішності революційних дій, я вже не кажу.

Взагалі, потребує психологічного пояснення характерне для діячів, про яких ідеться (у тому числі добре освічених та інтелектуально розвинених), систематичне нехтування прогнозуванням побічних результатів дій – своїх та керованих цими діячами осіб і організацій. Звичайно, знаходилися люди, які звертали на це увагу, та до них не прислухалися. Так, на початку XX століття філософ Мойсей Рубінштейн, підтримуючи критику капіталізму тодішніми російськими соціалістами, дивувався

тому, як мало уваги приділяли вони конкретному прогнозуванню характеристик того суспільства, яке виникне у разі перемоги соціалістичної революції [9]. Кажуть, як у воду дивився!

Зупинюсь тепер на характеристиках діяльності із яскраво вираженою ціннісною орієнтацією [4]. Для надійної успішності такої діяльності необхідно, щоб її суб'єкт володів потрібними для цього властивостями – як ціннісно-мотиваційними, так і інструментальними. Відповідно, навіть найкращі інструментальні (когнітивні та вольові) здатності людей не призведуть до зменшення зла і збільшення добра у світі за недостатнього рівня їх морального розвитку – але так само і високі моральні чесноти, коли бракує інструментальних здатностей. Як зазначають, посилаючись на Б. Спінозу, сучасні методологи, «розум без серця вартує дешево, утім як і серце без розуму» [8, с. 505].

У педагогічній царині зі сказаного впливає, зокрема, що моральне виховання має органічно поєднуватися з інтелектуальним (нагадаю, що недооціненому в педагогіці поняттю «розумове виховання» надавав великої ваги В.О. Сухомлинський). Адже треба не лише прилучати вихованців до гуманістичних цінностей, але й, у той чи інший спосіб, готувати їх до реалізації цих цінностей у складних життєвих і суспільних ситуаціях.

Інструментальні можливості суб'єкта (до речі, й колективного) слід співвідносити із задачами, які він намагається розв'язувати. І якщо ці задачі (як, скажімо, у політичній діяльності) передбачають удосконалення дуже складних систем (таких як соціум, із суперечливим і, часто, прихованим характером взаємозв'язків його складників), то досить рідко є підстави констатувати належну інструментальну компетентність вказаного суб'єкта.

До того ж, треба брати до уваги обмеження, властиві раціональному аналізу ситуацій, в яких розгортається діяльність. Його результативність є нижчою у ситуаціях з високим ступенем невизначеності, де розвинена інтуїція нерідко успішніше інтегрує, під кутом зору визначальних для особи цінностей, характеристики такої ситуації (пор. трактування сумління як «моральної інтуїції, яка долає обмеження розсудкового підходу до моральних суджень» [12, с. 197]). Утім, при цьому слід зважати на певні перестороги, особливо у суспільно-політичній діяльності. Адже тут власний досвід особи значно меншою мірою, ніж у ситуаціях приватного життя, є достатнім для успішного інтуїтивного інтегрування характеристик вельми складної й погано визначеної ситуації (тим паче несподіваної) та прогнозування її розвитку. (Це дещо меншою мірою стосується досвідчених високопосадовців, політиків, діячів крупного бізнесу. Але їм, через потужні спокуси й серйозні особисті небезпеки, важче зберігати відданість шляхетним цінностям).

У вищевикладеному було порушено питання про психологічне пояснення незрозумілої, на перший погляд, поведінки діячів (зокрема, революційно налаштованих). Ясно, що у її детермінації бере участь багато чинників, у тому числі специфічних для конкретної суспільної ситуації та конкретних осіб. Водночас, здійснюючи потрібне пояснення, у будь-якому разі є підстави скористатися категоріями значення і смислу. Вони, як відомо, є загальногуманітарними, найбільш задіяними у лінгвістиці та семіотиці і водночас вельми важливими для психології. У зв'язку з цим хотілося б відзначити той внесок у розробку категорії смислу і,

водночас, у збагачення поняттєвого апарату психології, що його здійснив О.М. Леонтьєв, увівши до теорії діяльності поняття про особистісний смисл.

Іноді висловлюють сумніви у доцільності розрізнення категорій «значення» і «смисл», аргументуючи це тим, що англійською мовою вони обидві зазвичай позначаються словом *meaning* і психологів, зокрема, це, як правило, задовольняє. Я таких сумнівів не поділяю. Якщо у вивченні якоїсь сфери буття виявилось корисним певне поняттєве розрізнення, причому можливості нашої рідної мови допомогли його здійснити, то будьмо їй вдячні за це та докладімо зусиль, щоб адекватно виразити його і в інших мовах, передусім в англійській – мові міжнародного наукового спілкування.

Зазначивши це, продовжу свої міркування по суті обговорюваної теми. На мою думку, навіть двох понять (значення і смисл) замало (принаймні для психології та епістемології), а потрібні три: об'єктивне значення, суб'єктивне значення і смисл (останній вважаю при цьому завжди суб'єктивним). Детально моє трактування цих понять, яке розвиває концепцію значень і смислів у теорії діяльності О.М. Леонтьєва, описано в [1], а тут я подам його спрощений виклад. Передусім зазначу необхідність розрізняти об'єкт пізнання, який існує (або існував, або може виникнути) у реальному світі, та предмет, який репрезентує цей об'єкт у свідомості того чи того суб'єкта пізнання (зосереджую тут увагу на індивідуальних суб'єктах, хоча поняття, що уводяться, можуть бути поширені й на суб'єктів колективних). З урахуванням цього подаю такі визначення.

Об'єктивне значення об'єкта А – система властивостей предмета, який найадекватніше і найповніше представляв би цей об'єкт. Об'єктивне значення є абстракцією, на яку, проте, варто орієнтуватися (пор. використовувані у фізиці «ідеальні об'єкти», як-от «матеріальна точка»). Володарем об'єктивних значень є ідеалізований, абсолютно досконалий суб'єкт пізнання, або, у філософській термінології, трансцендентальний суб'єкт.

Суб'єктивне значення об'єкта А для реального суб'єкта S – система властивостей предмета, який представляє цей об'єкт у свідомості даного суб'єкта. Ідеал вченого-дослідника передбачає якнайкраще наближення отримуваних ним суб'єктивних значень досліджуваних об'єктів до їхніх об'єктивних значень [1].

Смисл об'єкта А для суб'єкта S – утворення у його психіці, яке фіксує відношення між репрезентацією об'єкта А в цій психіці (такою репрезентацією на свідомому рівні є щойно згадане суб'єктивне значення об'єкта А для суб'єкта S) і потребами згаданого суб'єкта. Маються на увазі представлені в його психіці, тобто суб'єктивні, потреби, котрі, як відомо, не завжди адекватно відображають об'єктивні потреби суб'єкта. До суб'єктивних потреб належать, зокрема, метапотреби, за А. Маслоу [7]; вони виходять за рамки забезпечення задовільного поточного функціонування суб'єкта і репрезентують у його психіці й поведінці присутні у культурі духовні цінності. Мотивація активності людини стосовно тих або інших об'єктів визначається саме їхніми смислами для цієї людини (у суб'єктивному переживанні вони репрезентуються насамперед через емоції).

Не тільки смисли об'єктів формуються на основі їх суб'єктивних значень, але й суб'єктивні значення на основі смислів (проявом чого служить «ефект ореолу» у

соціальній перцепції й атрибуції). Взагалі, «у живому знанні злиті значення й укорінений у бутті особистісний, афективно забарвлений смисл» [6, с. 33].

У світлі сказаного ясно, що є недоцільним ототожнювати, як пропонують іноді, смисли із суб'єктивними значеннями (не кажучи вже про відзначену вище хибність нерозрізнення смислів і значень взагалі). Одна річ – коли суб'єктивне значення якогось об'єкта для певної людини відрізняється від його об'єктивного значення через некомпетентність цієї людини або через те, що суспільні знання про об'єкти даного тину дуже обмежені або хибні. Зовсім інша – коли ця розбіжність спричинена почуттями й апрагненнями людини щодо вказаного об'єкта; коротко кажучи – його смислом для неї.

А тепер спробую дати найзагальніше пояснення діям (з раціонального погляду, неадекватним) революційно налаштованого діяча (у разі, коли він прагне щастя своєму народові та діє відповідно до своїх переконань). Об'єкти «майбутня революція» і «майбутнє післяреволюційне життя» (яке передбачається щасливим, в усякому разі набагато кращим від дореволюційного) мають для нього дуже високу цінність і, відповідно, виразний позитивний смисл. Відтак суб'єктивні значення цих об'єктів постають для нього істотно деформованими; на заваді залученню до формування цих значень результатів неупередженого раціонального аналізу діє потужний психологічний бар'єр.

Здійснений вище аналіз потребує доповнення стосовно осіб, які виконують лідерські функції. Успішність діяльності лідера істотно залежить від того, якою мірою вдається йому привернути на свій бік членів керованої ним спільноти, транслювати їм смисли, які б спонукали їх до пропагованої лідером діяльності. А для цього щонайперше їм має подобатись, тобто мати для них позитивний смисл, те, що робить і каже лідер (за звичним слововживанням: його дії та слова, але в термінах теорії діяльності – див. п. 1 – його операції, зокрема вербальні, бо саме їх, на відміну від власне дій, видно й чути іззовні). Такий спосіб поведінки лідерів (особливо – політиків) називають, як відомо, популістичним, і звинувачення у популізмі є одним із найчастіших на їхню адресу. Проте визнаймо: політик, щоб досягти успіху, не може не бути якоюсь мірою популістом. Вельми важливою тут є саме міра: популізм не повинен бути надмірним.

Кількісно вказати цю міру неможливо. Але якісну вимогу сформулювати можна і треба. Політик (взагалі – лідер) у своїй діяльності, включно з пропагандистською, повинен орієнтуватися не лише на смисли, а й на значення компонентів наявної чи прогнозованої суспільної ситуації (в тому числі операцій, здійснюваних її учасниками, зокрема самим лідером), причому ці значення мають бути якнайближчі до об'єктивних, і тут стає у пригоді раціональний (там, де є можливість, – науковий) аналіз, розрахований на якнайретельніше співвіднесення – з урахуванням конкретних суспільних умов – цих операцій з цілями, що їх маєтись на увазі досягти.

Увійшли до історії, ставши гідними зразками для наслідування, діячі, які ретельно аналізували складні ситуації та приймали найкращі для своєї країни рішення, відсуваючи популізм на задній план. Прикладами такої поведінки слугують вчинки М.І. Кутузова, який у 1812 р. тимчасово залишив Москву, і Ш. де Голля, який у 1958 р. відмовився, очоливши Францію, від володіння Алжиром [3, §

4.4]. Щоправда, при цьому вони могли спиратися на заслужену ними бездоганну репутацію патріотів.

«Політик (чи лідер) повинен...» – сказано вище. Ясно, що реальність далека від окресленої норми. Суб'єктивні значення, якими оперують діячі, приймаючи рішення, відрізняються від об'єктивних значень компонентів суспільної ситуації з двох причин: і через істотні труднощі на шляху раціонального аналізу складних ситуацій, і через упередженість, зумовлену смислами, що їх мають для діячів зазначені компоненти.

Ще одне уточнення. Суспільна ситуація містить у собі не лише матеріальні компоненти. Компоненти ідеальні, зокрема ті самі смисли (втілені, наприклад, коли йдеться про ситуацію війни, у моральному дусі війська й народу), є присутніми у бутті, як і компоненти матеріальні – економічні, екологічні, демографічні тощо. Тож при аналізі ситуацій та прийнятті рішень ідеальні компоненти слід обов'язково брати до уваги, але без романтичної абсолютизації їхньої ролі, а у системному взаємозв'язку з іншими компонентами наявних і прогнозованих ситуацій.

Звертаючись до подій Другої світової війни, деформуючий вплив хибних смислів на суб'єктивні значення компонентів воєнної ситуації можна угледіти, зокрема, у рішеннях радянського командування при плануванні Київської (1943 року) наступальної операції. Щонайменше десятки тисяч життів радянських воїнів були додатково принесені в жертву заради ідеального, у філософському сенсі, чинника, який у стратегічному плані був другорядним, а саме: забезпечення звільнення столиці УРСР до річниці Жовтневої революції. Притаманні організаторам операції деформовані смисли (заниження цінності людського життя й завищення цінності ідеологічних символів) деформували й суб'єктивні значення компонентів воєнної ситуації, а відтак – призвели до жорстокого рішення, до того ж далекого від оптимальності у суто військовому плані.

Утім, прийняття діячем хибного рішення через деформацію суб'єктивних значень, якими він оперує, під впливом притаманних йому смислів – це, хоч і поганий, проте не найгірший випадок. На жаль, рішення, що визначають долю народів, часом приймають діячі, чия психіка перебуває на межі патології й керується «надцінними» для цього діяча ідеями, що потужно впливають на притаманні йому смисли, а відтак і на суб'єктивні значення. Такий діяч вдається до раціонального аналізу ситуації, лише приймаючи тактичні рішення, а не стратегічні, що їх визначає його надцінна ідея. Досі дивуються непередбачливості Н. Чемберлена, який, повернувшись до Лондона із Мюнхенської конференції 1938 року, із трапу літака вітав сповнений ентузіазму натовп словами: «Я привіз вам мир!». Можна припустити, що Чемберлен не лукавив, а проектував на Гітлера образ (чи не свій власний) нехай «за необхідністю» цинічного й підступного, але раціонально мислячого політика. Такий політик, зіставивши безперечні успіхи, досягнуті Німеччиною на той час, та сприятливі перспективи, які вони відкривали перед нею, із колосальними ризиками для неї великої війни (з огляду на співвідношення ресурсів із імовірними противниками), остерігся б її розв'язувати (і мав би рацію, про що можна судити з подальшого ходу історії). На жаль, ірраціональна мотивація Гітлера зіграла свою фатальну роль.



**Висновок.** Завершуючи статтю, відзначу, що аж ніяк не ставлю під сумнів значущість поглибленого професійного аналізу конкретних суспільних ситуацій у межах історичної, політичної, соціологічної, економічної наук та дисциплін, які пов'язують ці науки із психологією. Такий аналіз здатний істотною мірою уточнити розуміння кожної ситуації. Але це не заперечує корисності – у розглянутій надважливій сфері людського буття – того узагальнювального знання, джерелом якого є загальнотеоретичні положення психологічної науки.

### Список використаної літератури

1. Балл Г.А. Нормативный профессиональный идеал учёного / Г.А. Балл // Психологич. журнал. – 2011. – Т. 32. – № 3. – С. 26–45.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Вид. 2-е, доповнене / Г.А. Балл. – Житомир: Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
4. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки / Г.А. Балл // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(8). – Ч. 1. – С. 6–22.
5. Бастун Н.А. Культурно-історичний вимір психологічної теорії і практики // Культуротвірна функція психологічної науки: Монографія / Н.А. Бастун / за ред. Г. О. Балла. – К.; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 41–81.
6. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
8. Методология психологии: проблемы и перспективы: Уч. пособие / Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко и др.; общ. ред. В.П. Зинченко, науч. ред. Т.Г. Щедрина. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 528 с.
9. Рубинштейн М.М. Социализм и индивидуализм. (Идея личности как основа мировоззрения) / М.М. Рубинштейн. – М.: [издание автора], 1909. – 124 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
11. Траверсе Т.М. Психологія політичного мислення: Монографія / Т.М. Траверсе. – К.: Парлам. вид-во, 2015. – 416 с.
12. Шрейдер Ю.А. Этика: Введение в предмет: Уч. пособие для высших учебных заведений / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 272 с.

В статье **раскрывается** значение общетеоретических положений психологии для анализа поведения в сложных социальных ситуациях. Показана, в частности, роль положений, разработанных с применением понятий о действиях и операциях, о ценностно-мотивационных и инструментальных свойствах субъекта и о значениях и смыслах.

*Ключевые слова:* общетеоретические положения психологии, действие, операция, ценностно-мотивационные и инструментальные свойства, значения, смысл.

The author reveals the importance of general theoretical theses of psychology in the analysis of behavior in complex social situations. In particular, the role is shown of theses which are developed using concepts of actions and operations, of value-motivational and instrumental subject's properties and of meanings and senses.

*Key words:* general theoretic positions of psychology, action, operation, valued-motivational and instrumental properties, values, sense.

**УДК: 316.613.4/.5 + 364.628**

## **МОЖЛИВОСТІ ПІДТРИМАННЯ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ**

***Т.М. Титаренко,***  
*завідувач лабораторії соціальної психології  
особистості Інституту соціальної та  
політичної психології НАПН України,  
член-кореспондент НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

Психологічне здоров'я розглянуто як життєтворчість, що передбачає проектування майбутнього за допомогою життєвих виборів, апробацію і коригування проектів шляхом постановки життєвих завдань і їх реалізацію через щоденне практикування. Показано, що для підтримки психологічного здоров'я необхідно орієнтуватися водночас на такі вектори життєконструювання, як персональний, просторовий і часовий, сприяючи оновленню самоідентифікування, модифікації міжособистісного простору та актуалізації смислопородження відповідно до життєвого етапу і актуальної ситуації. Визначено напрями соціально-психологічній реабілітації постраждалих: посилення ролі психолога у роботі міждисциплінарних груп, підготовці допоміжного психологічного персоналу, профілактиці стресових перевантажень через засоби масової інформації, дистанційному навчанні населення прийомам самопомогі, активізації ефекту соціальної підтримки з боку спільнот, до яких входить особистість.

*Ключові слова:* психологічне здоров'я, довготривала травматизація, життєтворчість, вектори життєконструювання, соціально-психологічна реабілітація, соціальна підтримка.

**Постановка проблеми.** Соціальна дійсність, як політична, так і економічна, може ставати (і нажаль, для всіх нас вже стала) потужним стресогенним фактором. Такий стрес має назву соціогенного [1, 10]. До нього приєднується так звана масивна травматизація війни, яка поєднує в собі і раптовість, несподіваність того, що відбувається, і багаторазовість травматичних подій, і пролонгованість, довготривалість переживань [3, 5, 12]. Подібні травми руйнують звичну повсякденність, суттєво змінюють умови життя, демонструють вразливість людини, викликаючи стійке перенапруження, виснаженість, пригніченість [9,12]. Ніхто поки що не може оцінити реальні масштаби психотравматизації жителів України, спрогнозувати запити на психологічну допомогу різним верствам населення, і тому

актуальність обраної теми є вкрай високою.

Що робить з усіма нами хронічна стресова ситуація, яка триває вже третій рік поспіль? Ми всі дуже різні, і способи реагувати на війну, у нас теж різні. У когось дебютують чи загострюються соматичні хвороби, хтось скаржиться на постійну тривожність, пригніченість, впадає в апатію. Спектр діагнозів суттєво збільшується незалежно від того, ходиш людина до лікарів чи не ходить. І все це – збої, поламки процесу пристосування до умов життя. Адаптивні можливості людини не безмежні, і якщо вони вичерпуються, відбувається «злам адаптаційного бар'єру», про який пишуть такі дослідники соціально-стресових розладів, як Ю.А. Олександрівський, А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников [1, 3].

«Війна є руйнівною для військових і цивільних, особливо для тих, хто безпосередньо знаходиться у бойових умовах. Люди дегуманізують інших і дегуманізуються самі під впливом досвіду війни» [17, с. 534], як пише Роберт Лойер, досліджуючи вплив війн останніх десятиліть ХХ століття на якість життя особистості. Автори масштабної історичної реконструкції поняття психічної травми Н.Ю. Федуніна і О.В. Бурмістрова пишуть про викликані війною інтенсивний страх, безпорадність, відчай, біль фізичний і душевний, які не проходить безслідно [12].

Проблема травми війни є складною і комплексною. Для її вирішення потрібно об'єднувати зусилля практичних, клінічних, військових психологів, лікарів, соціальних працівників, реабілітологів, волонтерів, громадських активістів тощо.

Вбачаємо наше завдання у спробі розібратися, як саме від такої довготривалої травматизації потерпає особистість. Що відбувається з нею? Отже, **мета** нашого дослідження – відшукати шляхи підтримки і відновлення психологічного здоров'я особистості.

**Аналіз останніх публікацій і досліджень.** Поняття «здоров'я» є дуже неоднозначним. Відповідно до його визначення у вступі до Уставу Всесвітньої організації охорони здоров'я ще у далекому 1948 році, здоров'я – це такий стан людини, що передбачає не лише відсутність захворювань чи фізичних вад, а й повне фізичне, душевне і соціальне благополуччя.

На цьому визначенні і базується традиційний і досі розповсюджений рівневий підхід, відповідно до якого здоров'я розуміють як єдність тілесного, душевного і духовного компонентів. Водночас між позначеними рівнями здоров'я немає прямого ієрархічного зв'язку чи однозначної каузальності. Не можна сказати, що лише високий рівень фізичного здоров'я забезпечує наявність здоров'я психологічного, чи навпаки.

Термін «особистісне, чи психологічне здоров'я» був введений А. Маслоу. Класик гуманістичної психології розумів під здоров'ям стан особистості, що забезпечує її розвиток, зростання, рух в бік самоактуалізації [7]. Тут варто підкреслили процесуальність розуміння цього феномену. Хоча Маслоу і пише про відносно константний стан, все ж цей стан забезпечує самозміни і тому не може не мінятися.

У концепції соціально-психологічного здоров'я М.В. Сокольської цей феномен розглядається як оптимальна передумова для виконання людиною цілей і завдань, які вона намітила, реалізації її покликання, життєвої місії. Особистісне

здоров'я пропонується розуміти як цілісну, інтегративну, динамічну характеристику, обумовлену соціальною суб'єктною активністю, що проявляється у суб'єктивному благополуччі в межах приналежності до певної соціокультурної і професійної спільноти. Особистісне здоров'я – не константа, а характеристика, що змінюються протягом життя і має певний вихідний рівень, індивідуально обумовлений. Тобто особистісне здоров'я можна втрачати, а можна зміцнювати і підтримувати [11].

Інтегративний критерій особистісного здоров'я – суб'єктивне благополуччя як система ставлень людини до різних аспектів свого життя.

Емпіричне дослідження М.В. Сокольської показало, що індикатори благополуччя у представників різних професій дуже різні. Так, у залізничних диспетчерів це задоволеність власним життям, сенситивність до себе, мудрість; у педагогів – суб'єктивна оцінка якості життя, ефективність у справах, відносна залежність від групи; у лікарів – самоконтроль, чесність, компетентність у часі. Водночас було виявлено і спільні характеристики благополуччя у представників цих трьох професій, а саме прагнення до самоактуалізації, повага і прийняття як власних поглядів і переконань, так і поглядів інших людей [11].

Окремий напрям досліджень, де інтенсивно розробляється тематика особистісного благополуччя – це економічна психологія. Чимало досліджень у цій сфері розкривають особливості причинного зв'язку між рівнем доходу і суб'єктивним благополуччям. Деякими дослідниками виявлена пряма залежність позитивних емоцій і рівня добробуту, тоді як з негативними емоціями цей зв'язок непереконливий, хоча відомо, що люди з високими прибутками рідше страждають від депресії [4,13,14,16,18,19].

У кроскультурному дослідженні, що проходило на території 40 країн, показано, що хоча зв'язок між прибутком і благополуччям є, він найбільш яскраво відстежується у тих респондентів, хто знаходиться за межею бідності. Саме ця частина населення має вкрай низький рівень задоволеності життям. Однак, повністю задоволені життям люди зустрічаються і серед найбідніших прошарків населення, і їх називають «щасливими бідняками», які адаптувалися до обставин свого життя, звикли до соціальної незахищеності і нездатності змінити життєву ситуацію. Серед американських студентів з низьким прибутком, за даними Т. Танга і його колег, є специфічна група бідних, але щасливих. Це ті студенти, хто ненавидить гроші, вважає їх злом, ставиться до них з презирством як до «зеленого винограду», тобто недосяжної цілі. І тут велику роль відіграють самопереконавання людини у тому, що власне життя її повністю задовольняє [19]. В економічній психології останніх років широко використовується термін «матеріалізм», введений Р. Белком і М. Рихніс, який розглядається як особистісна риса, що характеризується орієнтацією людини на матеріальні інтереси, а не на духовні цінності. Виявилося, що матеріалізм негативно корелює із суб'єктивним благополуччям в цілому, і з задоволеністю окремими сферами життя: сім'єю, друзями, рівнем доходу, кар'єрою. Т. Кассер і Р. Райан вважають, що досягнення матеріального успіху є зовнішньою мотивацією, тоді як щастя і задоволеності можна досягти лише переслідуючи внутрішні цілі – самоактуалізації, прив'язаності, спільності із групою [4].

Дані, отримані американським вченим Р. Інглхартом, також свідчать про неоднозначність зв'язку між суб'єктивним благополуччям і економічними обставинами. Коли суспільство тільки починає ставати на ноги і переходити від скрутності до матеріальної забезпеченості, благополуччя зростає пропорційно долаттю бідності. Але при досягненні певного економічного порога рівень задоволеності життям зупиняється [2]. Люди, які вірять, що все в житті залежить від їхніх власних зусиль (тобто інтерналі), більш задоволені життям і здоровіші, ніж ті, у кого є багато грошей.

Отже, суб'єктивне благополуччя прямо не залежить від економічних факторів і визначається насамперед позитивними стосунками людини з іншими людьми у значущих для неї спільнотах, ступенем само реалізованості, запитаності, потребності. У наших складних умовах значущою детермінантою благополуччя стає зменшення хронічної травматизації, що передбачає закінчення війни з усіма її негативними наслідками.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб зрозуміти, як у сучасних реаліях зберігати і відновлювати психологічне здоров'я, треба в'яснити, які особистісні структури найбільше страждають і що робити для попередження ускладнень?

Як свідчить досвід консультивання, стан постійної надмірної змобілізованості згубно діє на мотиваційну сферу, гальмуючи бажання, спрощуючи потреби, звужуючи інтереси, позбавляючи наміри дієвості, а хотіння – інтенсивності.

Дуже змінюється ставлення людини до майбутнього, оскільки це майбутнє сприймається як щось дуже непевне, що може бути навіть гіршим за теперішнє. Здатність планувати своє життя, регламентувати час, стимулювати реалізацію довготривалих цілей – всі ці важливі вміння тимчасово втрачаються. Розгублена, виснажена, дезорієнтована людина поступово позбувається цілеспрямованості. Вона ніби «на автопілоті» живе сьогоднішнім днем, і кожен такий день стає блідою копією попереднього.

Не менш згубною стає дія довготривалої травматизації на творчі потенції, продуктивність, самоефективність особистості. Ентузіазму відчутно меншає, креативні задуми майже не виникають, а якщо і пробуджуються, то реалізувати їх людина навіть не намагається, бо немає ані сил, ані впевненості у собі, ані віри в те, що це комусь буде потрібно.

Виникають чи загострюються проблеми у стосунках із близькими, колегами, сусідами, друзями. Втрачається толерантність, демократичність, знижується терпіння, падає рівень прийняття, зростає егоцентризм, байдужість, агресивність, бажання ізолюватися від контактів.

Відчутно змінюється і ставлення до себе: віра у власні можливості поступово тане, самоприйняття падає, тоді як аутоагресивність з її постійними самозвинуваченнями, самовисміюваннями, самоприниженнями зростає.

Як бачимо, комфортні чи хоча б прийнятні стосунки зі світом, собою і іншими людьми під впливом довготривалої травматизації певною мірою руйнуються. Все це не може не впливати на здоров'я людини в цілому і психологічне здоров'я зокрема.

Як підтримувати і зміцнювати особистісне здоров'я? Деякі автори вважають, що його збереження і покращення стає можливим завдяки вирішенню певних психогігієнічних завдань, наприклад, корекції цілепокладання, оптимізації взаємодії із соціокультурним і професійним середовищем і підвищення рівня саморегуляції [11]. Інші автори підкреслюють необхідність поновлення вміння знаходити задоволення від простої життєдіяльності (споглядання сходу сонця, гірського пейзажу, моря, гра з дитиною, приготування і куштування смачної страви) чи здатності виражати власні потреби, бажання і почуття.

Дехто пропонує розповсюджувати філософські практики, практики вільного діалогування як шляхи до суб'єктивного благополуччя. Такі практики були вперше запропоновані 1981 року німецьким філософом Г. Ахенбахом і розглядаються як альтернатива до послуг психоаналітиків, гуру, астрологів і тренерів. Сьогодні вони розповсюджені у Канаді, Великій Британії, Нідерландах, Норвегії, Австрії, Швейцарії, Ізраїлі. Відкриті навіть телефонні лінії філософської невідкладної допомоги. А французький філософ М. Соте став засновником сітки філософських кафе, популярних у всьому світі [15].

Не заперечуючи важливість тактичних прийомів психогігієни, все ж спробуємо визначити стратегічну лінію підтримки і покращення особистісного здоров'я.

Для відновлення себе, за нашим переконанням, людина має відновити здатність до власного життєтворення як найскладнішого виду людської творчості. А творчість, як відомо, передбачає відкритість, спонтанність, непередбачуваність, оригінальність. Життєтворення найяскравіше проявляється в готовності до креативного, конструктивного реагування на несподівані події. Його компонентами є, по-перше, творче проектування майбутнього за допомогою життєвих виборів, по-друге, апробація проекту через постановку життєвих завдань і, по-третє, реалізація поставлених перед собою завдань через щоденне практикування.

Коли життєтворення вичерпується, людина ніби завмирає, перестає рухатися вперед, впадає в психологічний анабіоз. Її зупиняє багато причин: виснаження, страхи, нестача внутрішніх ресурсів, сприймання навколишніх умов як небезпечних і ненадійних. Бажання змінювати власне життя, відкритість до нового спілкування, готовність самотрансформацій – надійний індикатор оновлення психологічного здоров'я особистості.

Щоб підтримати психологічне здоров'я і відновити нормальне динамічне життєконструювання, бажано водночас орієнтуватися на три вектори. Мається на увазі у першу чергу вектор ставлення до себе, що передбачає, насамперед, роботу, спрямовану на оновлену самоідентифікацію. Щоб таке самоідентифікування стало можливим, першим кроком є прийняття своєї тимчасової нецілісності, дезінтегрованості, непрацездатності, травмованості, а другим – готовність змінюватися, шукати і випробовувати себе у нових, непростих і незвичних життєвих обставинах.

Крім персонального слід враховувати і просторовий вектор, спрямований на значущий міжособистісний простір. Йдеться про ставлення до оточення, передовсім до значущих Інших, про спроби розуміння їхніх, можливо, в чомусь інакших суспільних орієнтацій, політичних уподобань. Дуже важко буває зберегти тепло і

довіру між друзями чи родичами, коли їхнє ставлення до того, що відбувається в країні, не співпадає. Зміни ціннісних орієнтацій, смаків, поглядів, безумовно, приводять до змін у стосунках, які інколи не вдається зберегти. І тоді постає задача освоєння іншої комунікативної території, що передбачає готовність до ризиків, потребуючи довіри до тих людей, хто у нових умовах наблизився до значущого оточення.

Третій вектор, який слід враховувати – це вектор часовий, зорієнтований на смислопородження відповідно до етапу життєвого шляху. Особистісний, психологічний час в умовах довготривалого стресу тече інакше, ніж у стабільні періоди життя. Істотно видозмінюється взаємовплив минулого, теперішнього і майбутнього. Наше складне і напружене «тут-і-тепер» водночас ущільнюється за рахунок великої кількості подій і подовжується, стає якимось нескінченним. А мирне минуле здається далеким і примарним, так саме, як і майбутнє, якого всі так прагнуть. Щоб відновити нормальне життєконструювання людина має не просто зрозуміти, що її колишні мрії, очікування, плани не буде реалізовано найближчим часом, вона має ще цю сумну реальність прийняти. Лише тоді зможе актуалізуватися готовність бачити нові життєві перспективи, і, відмовляючись від застарілих сенсів, актуалізувати інакше смислопородження відповідно до життєвої ситуації, що складається.

Для підтримання і відновлення психологічного здоров'я необхідно посилити роль психолога у роботі міждисциплінарних груп, задіяних для реабілітації постраждалих під час війни. Маються на увазі групи медичних, соціальних працівників, юристів, громадських активістів, параспеціалістів, соціальних педагогів тощо. Реабілітаційні бригади і центри зможуть сприяти модифікаціям домашнього, професійного, дозвілєвого середовища людей, що постраждали від довготривалої травматизації. Вони надаватимуть непряму психологічну допомогу широким масам постраждалих за умови, що психологи-професіонали їх певним чином зорієнтують, проконсультують, навчать. Адже, як відомо із досвіду інших країн, чимало програм допомоги, розроблених американськими і європейськими психологами, реалізується медичними сестрами і соціальними працівниками, що не знижує їхньої ефективності [8, с. 620]. Слід працювати і у напрямку підготовки допоміжного психологічного персоналу, використовуючи активний волонтерський рух і залучаючи до роботи тих волонтерів, які хотіли би отримати додаткові психологічні знання і надалі сприяти підвищенню психологічної грамотності населення, надавали екстрену підтримку, вчили прийомам самогігієни і самодопомоги.

Необхідно активізувати функції психолога у медійній сфері (телебачення, радіо, газети, соціальні мережі), щоб оперативно і компетентно інформувати різні верстви населення про значущість підтримки, збереження психологічного здоров'я, про шляхи досягнення суб'єктивного благополуччя. Крім інформування професійні психологи можуть дистанційно навчати населення найпростішим способом психогігієни, прийомам самодопомоги, які можна використовувати самостійно для підвищення стресостійкості, формування навичок самоопанування, ефективної регуляції складних емоційних станів.

Науці вже досить давно відомий той факт, що профілактика певних захворювань через засоби масової інформації так само ефективна, як і безпосереднє

навчання. Досвід у цій сфері Швейцарії, Південної Африки, Австралії був покладений у розробки відомого спеціаліста у сфері модифікацій суспільної поведінки, пов'язаної із здоров'ям, Джона Фаркуара. Цей дослідник разом із колегами із Стенфорду розробив чимало проєктів, успіх яких був великою мірою обумовлений зверненням до засобів масової інформації та мобілізацією внутрішніх можливостей суспільства у попередженні самогубств, профілактиці насилля, питаннях жіночого здоров'я, боротьби з курінням тощо. Дослідження Фаркуара спиралося на соціально-когнітивну теорію і когнітивно-біхевіоральний підхід і втілювалося водночас на індивідуальному, відомчому, національному і міжнародному рівнях [6, с. 655].

Психологам, які надають допомогу людині після довготривалої травматизації, необхідно сприяти розширенню і поглибленню її контактів з оточенням. Соціальна підтримка забезпечує глибше розуміння стресової події і розширює можливості її подолання, маючи великий вплив на покращення психологічного здоров'я. Наявність друзів, членство у клубах і товариствах, спільне проживання, сімейне коло позитивно впливають на благополуччя особистості. Поки що не до кінця зрозуміло, чи діє соціальна підтримка напряму, маючи зцілювальний ефект, чи має опосередкований вплив на людину, змінюючи у позитивний бік способи інтерпретації пережитих подій. У деяких дослідженнях ефект стабільної підтримки людини розглядається як «амортизуючий, чи буферний (пом'якшувальний)». Чималу роль, безумовно, відіграє кількість і якість наданої підтримки [8, с. 610-613].

І тут навряд чи можна оминати проблему вигоряння. Синдром виснаження, що призводить до переживання власної безпорадності, поступової втрати співчуття по відношенню до клієнтів віднесено у Міжнародній класифікації хвороб до передхвороби з назвою «Стрес, пов'язаний із складнощами підтримки нормального способу життя». Психологи, педагоги, лікарі, соціальні працівники, правоохоронці, як відомо, знаходяться у групі ризику. Вигоряння серед них, за різними даними, фіксується у більшості. А наші спеціалісти, які мають ефективно й оперативно допомагати, теж переживають довготривалий руйнівний стрес і потребують відновлення.

Психологічне здоров'я є напрямом руху (до себе, до інших, до нових смислів), а не ідеальним кінцевим пунктом призначення. І швидкість руху в бік особистісного здоров'я у кожного своя. Якщо всі ми з роками, нажаль, втрачаємо здоров'я фізичне, то здоров'я особистісне можемо зберігати чи навіть посилювати.

**Висновки.** Психологічне здоров'я передбачає здатність творчого проектування майбутнього за допомогою життєвих виборів, апробацію і коругивання проєктів шляхом постановки життєвих завдань і їх реалізацію через щоденне практикування.

Для підтримки психологічного здоров'я як динамічного життєконструювання бажано водночас орієнтуватися на роботу, спрямовану на оновлене самоідентифікування, модифікації значущого міжособистісного простору, актуалізацію смислопородження відповідно до життєвої ситуації, що складається.

Психологи, що надають психологічну допомогу різним верствам населення: комбатантам, членам їхніх сімей, вимушеним переселенцям, дітям, що пережили



втрату, мають орієнтуватися на актуалізацію їхнього інтересу до майбутнього, до оточення, до самого себе. Врахування персонального, просторового і часового векторів життєконструювання у взаємопосилювальному впливі сприятиме підвищенню якості життя і суб'єктивного задоволення ним.

Для реабілітації постраждалих під час війни має посилюватися роль психолога у роботі міждисциплінарних груп, підготовці допоміжного психологічного персоналу, профілактиці стресових перевантажень через засоби масової інформації, дистанційному навчанні населення прийомам самодопомоги, активізації цілющого ефекту соціальної підтримки з боку різних спільнот, до яких входить особистість.

### Список використаної літератури

1. Александровский Ю.А. Пограничная психиатрия и современные социальные проблемы / Ю.А. Александровский. – Ростов-на-Дону, 1996.
2. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm>
3. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с.
4. Корокошко И.О. Влияние уровня дохода на субъективное благополучие личности (обзор отечественных и зарубежных социально-психологических исследований) / И.О. Корокошко // Психология XXI века: сборник материалов V международной научно-практической конференции молодых ученых.- Том I. СПб: ЛГУ, 2009. — С. 329-334.
5. Краснушкин Е.К. Психогенный фактор душевных расстройств в военное время // Проблемы психиатрии военного времени. 4-й сборник научных работ психиатрической больницы им. П.П. Кащенко: К 50-летию юбилею / Е.К. Краснушкин. — Москва. 1945. - С. 207-218.
6. Маркс Д.Ф. Фаркуар Джон // Психология: биографический библиографический словарь / Под ред.. Н.Шихи, Э. Дж.Чепмана, У.А.Конроя.- СПб: Евразия, 1999. — 832 с. — С.653-655.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. / А Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999.- 478 с.
8. Мейес С., ван Элдерен Т. Психология здоровья и стресс // Психология: комплексный подход / С. Мейес, Т. ван Элдерен / Под ред. М.Айзенка. — Минск: Новое знание. — 2002. — 830 с. — С.588-621.
9. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології; за наук. ред. Т. М. Титаренко. — К.: Міленіум, 2011. — 272 с.
10. Павлов М.С., Фролов А.А., Човдыров Г.С., Шпикапов А.Ю. Психосоциальный стресс и психогенные расстройства / М.С. Павлов, А.А. Фролов, Г.С. Човдыров, А.Ю. Шпикапов. — М.-Хабаровск, Изд-во Хабаровского краевого центра психического здоров'я, 2001.- 246 с.

11. Сокольская М.В. Личностное здоровье профессионала / М.В. Сокольская // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. – Вып. 5. – С. 21-29.
12. Федунина Н.Ю., Бурмистрова Е.В. Психическая травма. История вопроса / Н.Ю. Федунина, Е.В. Бурмистрова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2014. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3496>
13. Хащенко В.А. Модель субъективного экономического благополучия / В.А. Хащенко // Психологический журнал. 2005. – Т. 26, №3. – С. 38 -50.
14. Шувалов В. Психологическое здоровье человека / В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2009. – Вып. 4 (15). – С. 87–101.
15. Шустер Ш. Філософські практики як альтернативні шляхи до благополуччя / Ш. Шустер // Гуманістична психологія / За ред.Г.О.Балла, Р.Трача.- Антологія у 3-х тт.К.: Унів. Вид-во Пульсари – 2001. – Т.2. –С. 239-250.
16. Caporalea, G.M. Income and happiness across Europe: Do reference values matter? / G.M. Caporalea, Y. Georgellis, N. Tsitsianis, Y. P. Yin // Journal of Economic Psychology. – 2009. – № 30. – p. 42–51.
17. Lauer R.H. Social problems and the quality of life. – 7-th edition. – Boston: Mc Graw-Hill.-1998.- 698 p.
18. Shoenpflug W. Behavior economics as an approach to stress theory // Dynamics of stress/ Ed. By M.H.Appley, R.Truibum, N.Y., 1986.
19. Tang T. Money Profiles as Related to Work-Related Attitudes: An Examination of the Money Ethic Endorsement Among Citizens in the USA / Thomas Li-Ping Tang [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://selfmoney.narod.ru/mas1.htm>

Психологическое здоровье рассмотрено как жизнетворчество, предполагающее проектирование будущего с помощью жизненных выборов, апобацию и корректирование проектов путем постановки жизненных задач и их реализацию через повседневное практикование. Показано, что для поддержания психологического здоровья необходимо ориентироваться одновременно на такие векторы жизнеконструирования как персональный, пространственный и временной, способствуя актуализации смыслопорождения в соответствии с жизненным этапом и актуальной ситуацией. Определены направления социально-психологической реабилитации пострадавших: усиление роли психолога в работе междисциплинарных групп, подготовке вспомогательного психологического персонала, профилактике стрессовых перегрузок через средства массовой информации, дистанционном обучении населения приемам самопомощи, активизации эффекта социальной поддержки со стороны сообществ, в которые входит личность.

*Ключевые слова:* психологическое здоровье, длительная травматизация, жизнетворчество, векторы жизнеконструирования, социально-психологическая реабилитация, социальная поддержка.

Psychological health is considered as a life-creation which provides designing of the future by means of life elections, approbation and correcting of projects by statement of life tasks and their realization through a daily practicing. It is shown that for support of psychological health it is necessary to be guided at the same time by such vectors of life-designing as personal, spatial and time, promoting updating of self-identification, modification of interpersonal space and updating of sense-making according to a life stage and an actual situation. The directions of social and psychological rehabilitation of victims are defined: strengthening of psychologist role the in work of interdisciplinary groups, preparation of the support psychological personnel, prevention of stressful overloads through mass media,

distance learning of the population to receptions of the self-help, activization of social support effect from communities into which the personality enters.

*Key words:* psychological health, long-term traumatization, life-creation, vectors of life-designing, social and psychological rehabilitation, social support.

**УДК: 159.91 + 159.923.31**

## **КРИЗОВІ ВИКЛИКИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИМ РЕСУРСАМ ОСОБИСТОСТІ**

**В.В. Клименко,**

*головний науковий співробітник лабораторії  
вікової психофізіології Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

У статті доводиться, що кризові виклики руйнують єдність «деградації і генези» у системі ресурсів праксису людини, зокрема: у *мисленні* (розум, розсуд та критичність) зростають прояви *аментивного синдрому*; гностичні, моральні і естетичні *почуття* втрачають оцінювальні властивості і перетворюються на примітивні емоції – реакції (протидія, опір) викликам довкілля; дії *уяви* втрачають контроль естетичних і моральних почуттів, утворюють химерні комбінаторні стереотипи і ведуть до злочинств і трагедій людини у соціумі; виснага енергії мінімізує її обмін та генерування інформації, знижує тонус життя; *психомоторика* втрачає якість втілення образів, почуттів та думок та здатність до розвитку, збільшує хибність дії і «аварійність» людини.

*Ключові слова:* праксис, кризові впливи, психофізіологічні органи, ресурси, деградація, генеза, астеничні стани, відновлюване зростання.

**Постановка проблеми.** Наші дослідження взаємин людини і сфери розуму (ноосфери) [3], механізмів психомоторики [4], вікового розвитку обдарованих дітей [6], психології творчості [3], способів вимірювання стану готовності до творчості [4, 7], психології спорту [9] тощо свідчать: *праксис і психомоторні дія* - живі морфологічні органи (живі механізми) людини [2, 10]. Діючи, вона розгортає свої рухи думки, образів, почуттів та психомоторики у часі з системою координат XVZ і долає опір біодинаміки рухів та руйнівних впливів ситуації дії. Морфологічний орган існує в момент розв'язання рухової задачі, відображається у почуваннях (образах і мотивах) живих рухів, змінах предмета дій і «згортається» до природної постави тіла людини.

**Мета** дослідження – методами лінгвістики і семіотики вивчити психологічні поняття; виявити кризові сили, що руйнують функціональні органи людини та чинники, що дають: спонтанне їх викривлення у визріванні та тенета викликів соціуму.

**Виклад основного матеріалу.**

- Застосовано ряд понять, методів і засобів лінгвістики, семіотики: за правилами синтаксису – (зв'язки понять (знаків), семантики (вони значать і мають смисл) та прагматики (як спілкуватися і користь дій), спрямованих на перетворення назв зовнішніх психічних фактів у лінгвістичні форми та вироблення нового знання – систем понять. лінгвістичні операції над психологічними поняттями ми використовуємо для порядкування складу суджень наукових дослідженнях.

- Ми виходимо з того, що поняття розкривають предмет через його протилежності у системі «деградація - генеза». Виклики кризи збільшують деградації пропорційно впливам руйнівних сил, зводяться в унівець зародження, становлення і гальмують здійснення розвитку, породжуючи астенічні стани людини – сукупність ущербних образів, дій, вчинків та її поведінки.

- Синтаксичний аспект психологічних понять виявляє відношення їх у системі праксису. Так поняття «людина» з часів Р. Декарта [1] розуміють через дихотомію «психе» - («душа») і («сома») - «тіло». Аристотель трихотомією поняття «душа» порадив її розуміти як єдність «рослинної», «тваринної» і «поетичної» її складових. Поетична «психе» людини містить у собі поняття «мислення», «почуття» та «уява». Поетична «психе» людини містить у собі «мислення», «почуття» та «уяву» те, чого не мають молодші брати – тварини. Поетична «психе» людини містить у собі поняття «мислення», «почуття» та «уява» те, чого не мають молодші брати – тварини. Тіло (сома) – «психомоторика» та «енергопотенціал» - психофізіологічні органи людини.

Отже, психе – Я, живе дзеркало, її творчий полюс. «Тіло» - психомоторика та енергопотенціал - частина психе, вхід для інформації та енергії, інструмент здійснення живих рухів, дій та вчинків, матеріалізації образів, почуттів і думок: мислячи, ми діємо, діючи – мислимо. Психофізіологічне утворення Я (психе) не існує саме по собі, воно має з неперервним зв'язками протилежне - не-Я (таємницю, невідоме у предметі), закони природи, соціуму і ноосфери. Вони звертаються до людей, але: *одні* - їх не чують зовсім, *другі* - чують, але не розуміють, про що йдеться; *треті* - чують, розуміють його сенс і творять ноосферу.

Досліджувані *психофізіологічні органи* не прив'язані своєю структурно-анатомічною організацією до окремих зовнішніх предметів, їх форм та сполучень, працюють разом з анатомічними органами чуттів тобто вони - універсальні. Ось якраз цим психофізіологічним утворенням соціальна криза і *«кидає рукавички» - викликає на смертельний двобій.*

Відкриття і винаходи - це продукт роботи функціональних органів у Я (психе, свідомість) – праксис - не-Я (природа і соціум з таємницями та невідомим) єдність відомого і невідомого, морального і аморального, гармонійного і дисгармонійного, у кожному зародок протилежного, діючи на них людина перетворює протилежне – негативне на нові образи, почуття і думки.

Логічним синтаксисом виявлені комбінаторні властивості наведених понять і смислів – структури *семантики* висловлювань. У прагматичного аналізі понять, суджень і теорій та їх визначалися істинність (гармонійності) і розуміння створених функціональними органами *продуктивність* праці і її *користь*.

*Ми виходили з того, що доцільний розвиток - процес генерації і синтезу продуктів становлення, руху, змін у певному напрямі. Синтезу у системі Я –*

*праксис – не-Я не взагалі, а в деякому функціональному органі, де нагромаджуються доцільні зміни: а) необоротні; б) спрямовані на досягнення доцільності; в) закономірного й відповідного меті визрівання механізмів праксису.*

Я – праксис - не-Я – органічна цілісність здатна *породжувати* саму себе; те, що на стороні психе проникає в таємницю і невідоме в не-Я, а перетворене – повертається за формулою психофізіологічного розвитку до психе в образах, почуттях і думках. Розвивається той, хто діє, хто вирішує задачі, долає завади, зберігаючи стан комфорту. *Позитивні зміни* генерації енергії та інформації зосереджується переважно в психофізіологічних органах організму за законом: *функція будує орган і розвиває його.*

Кризові стани в Я - не-Я утворюють *суперечності*, різкі *переломи*, *занепаду складових* праксису в цілому, вони, *обстоюючи свої функції*, «кидають рукавички» до двобою.

Криза пропонує людині новий спосіб дій, який, і вона, діючи або не діючи, сама паралізує чи ізолює (сповиває) свою активність. Негативні наслідки сповитку одразу не відчувається: вони заявлять про себе при вирішуванні задач творчі і життя.

Справді, ми все життя не вибираємося з «пелюшок», із *сповитку кризами*. Життя новонародженого обмежують *фізично*: туго зав'язують ручки і ніжки (щоб вони росли рівними!); отроку – гнуздають *розвиток задатків на здатності*; юнака - надмірними навчальними вантажами *зупиняють визрівання механізму творчості*; для дорослого - ще досконаліші: для кожного віку вони свої, але з деякими варіаціями. Оскільки людина та її творчі здатності розвиваються гетерохронно, то і уздечки змінюються відповідно. До того ж, дії цих принципів не уникав ніхто.

***Сповивання енергопотенціалу.*** *Психофізіологічний механізм обміну енергії та інформації - живий засіб створений природою, необхідний для життя і розвитку психе й тіла: енергія є умовою перебігу можливості дії - думки - до дійсності, матеріалізації думок, почуттів та уяви.*

*Синтаксис обміну енергії та інформації: базовий енергопотенціал – забезпечує життєві процеси, оперативний – здатність до дій та вчинків, природи – її нескінченне джерело, соціуму – семантичних сенсів, ноосфери – здобутки розуму минулих поколінь геніїв і талантів людства.*

Енергія - *властивість* кожної клітини тіла; засіб захисту від руйнівних впливів не-Я - *довкілля і соціуму*; умова творчої роботи: чим більше енергії, тим ясніше ми і далі бачимо, живемо з насолодою. Про енергію ми говоримо, як про речовину, а про енергопотенціал - як про кількість енергії, здатність до дії, до роботи.

Ви вже знаєте: потенціал енергії - жива сила і вектор людини. Кількість і якість енергії - її міра - міра наших можливостей, а вектор – розмір і напрям ужитку ресурсів *переробляти себе зсередини* (за Г. С. Сковородою) і предмети у форми гармонії. Сама собою енергія не існує. Енергія поповнює життєвою силою механізм творчості, рухає думки, почуття, уяву та моторику.

Зрозуміло, енергія поповнює наше тіло й душу, єдність яких ми описуємо поняттям «психомоторика». Вона - це наше «Я» у стані статички, жива машина, здатна до роботи (розумової чи механічної), але вона не діє, доки її не підключать до

джерела живлення. Вона у статиці те саме, що млин без вітру, автомобіль без бензину, трамвай без струму.

*Психомоторика - мисляче тіло людини само собою не діє, але здатне до всякої дії. Наповнивши психомоторику енергією – створюємо живий і творчий механізм.* Вона - задаток для здатностей доцільно діяти, координатор руху думок, почуттів та уяви, інструмент утворення образів і думок для втілення у матеріальні конструкції, робота живої сили: 1) величиною заряду енергії; 2) вектором її дії визначених мотивацією людини.

Отже, в енергопотенціалі й психомоториці містяться джерела: а) взаємного породження і розвитку психіки та моторики і б) єдність заряду й вектору їх спрямованості. Чому це так? Певно, природа шукає й знаходить економічний і надійний механізм регуляції дій і праксису людини. А що надійніше від механізму *єдності протилежностей* (закон Геракліта). Наприклад, два полюси магніту, плюс і мінус електричного струму, китайські *інь* і *янь*, чоловічі й жіночі начала в кожній людині тощо.

Якщо протилежності «деградація - генеза» взаємодіють у згоді, у механізмі панує гармонія, а якщо порушується, відбувається сум'яття, повстають перешкоди - *сповиванням автогенези творчих удатностей*. Якраз єдність протилежностей в обміні енергії та інформації створює надійність і безвідмовність роботи життя людини в екстремальних ситуаціях.

Руйнівна дія процесів відбивається на фізичному сповиванні. Нищачи єдність протилежностей у психіці й моториці, сповивання: 1) придушує процеси генерування *прибуткової оперативної енергії*; 2) гальмує розвиток психомоторики і провокує виникнення гіподинамії - хвороби нерухомості тіла; 3) зупиняє розвиток мислення, почуттів та уяви - психе людини.

Сповивання примушує переорієнтовуватися її організм дитини на нову життєву домінанту [13]: із природного розвитку на штучні процеси самозбереження. Тілесний сповив (пелюшками) немовляти - перше прокрустове на життєвому шляху. У зрілому віці, людину покладуть на інше ложе; вона теж дістає травми фізичні чи моральні, шрами на все життя.

Тілесні травми поболять і загояться, зупинять розвиток людини на хвилиночку, на день, на місяць, а згодом вона кинеється у боротьбу. Якщо вона справжній творець, «шрами» - це знаки доблесті, вони прикрашають її, вони стверджують її не лише у власних очах.

Разом із тим, перше прокрустове ложе – *обмеження рухів немовляти* - травмує не лише тіло і душу; куди страшніше, цим прийомом наміряються на функції генотипу, на прийдешні покоління. На все майбутнє людства загалом. Практично позбавлений рухів тіла - головного інструмента й регулятора обміну енергії, організм дитини, замість вільного розвитку, з перших днів життя більшу частку своїх сил витрачає *на боротьбу за існування*. Дитина, зберігаючи себе від гіподинамії, зрозуміло, спонтанно, - усвідомлено (це повинні робити батьки) - вибирає крайні заходи: 1) безперестанно кричить; 2) часто мочить пелюшки і тим не лише привертає до себе увагу дорослих, але добивається «свіжого повітря» - вільних рухів тіла.

Організм не витримує ні того, ні іншого. Виручає саморегуляція і адаптує дитину до соціального тиску (сповивання дітей - продукт і здобуток соціуму), зрозуміло, не досить вдало - йде на докорінну міру: зупиняє розкручування пружин реалізації генотипу. Сповивання тіла гальмує цю потужну пружину, що прагне збільшуватися (кількісно), розвивати (якісно) тіло і душу малюка, розкрити її як квітку якомога краще й у точно визначені природою терміни. Але цю пружину обставини життя (сповивання) затискують гальмівними колодками, переводять роботу тіла в режим, щоб конфлікту з *процесами блокування* - мінімалізувати. Дитина цей тиск відчуває дуже тонко і реагує особливим самозахистом.

Помітили? Йдеться про комфорт, золоту середину психічного стану людини - і малої, і старої. *А комфорт - приємний стан самопочуття, стан рівноваги між внутрішнім і зовнішнім середовищами, стан оптимального життя.* І навіть немовля вчиться відшукувати і забезпечувати собі стану комфорту.

Підкреслимо: *комфорт - рівновага діяльних протилежностей, а не спокою.* Енергійної рівноваги. Як це не парадоксально, але *малюк із першого дня свого життя самостійно здатен регулювати свій психічний стан.* Керує процесом мудрість тіла, в межах полюсів: один - *діяльний*, коли дитина рухами своїх ручок і ніжок витрачає енергію (щоб вона відновилася з прибутком), і насолоджується цією роботою; другий - *комфорт відпочинку*, коли вона «перетравлює» психомоторну й почуттєву інформацію і *насолоджується припливом енергії.*

Сповиток обміну і генерування енергії ламає цей дивовижний й механізм її нагромадження. Критерій у малюка від природи один! - пошук комфорту. Але його позбавляють природного психічного стану. У нього вихід один: зберігати себе, налаштуватися на найнижчий, примітивний, рослинний спосіб обміну енергії, виживання. Вижити, лише вижити! - іншої задачі для тугого змотаного малюка не існує. І він пристосовується - «заспокоюється», складається враження, що мета досягнута: малюк став спокійним - і не заважає батькам жити.

Але якою ціною? Так, так, за все треба платити. За комфорт теж. Бо комфорт, побудований на мізерно малому потенціалі енергії, це комфорт будівлі з паперу: подме вітер і будівля розлетиться... Пам'ятаєте: люди з потужною і рухливою енергетикою майже не хворіють, завжди добре себе почувають і здатні, як ніхто, до творчості.

Уявіть собі стан малюк, чия енергія ледь жевріє. Усі хвороби - його. Він відкритий для них, і ніякі пелюшки й одежинки від них його не вбережуть. Від дитини з оптимальним потенціалом енергії вони відскакують, як горох від стінки. Уявіть собі: спринтер починає біг на стометрівці з падіння (це те саме, до чого призводить сповивання); підрахуйте, наскільки він відстане від інших, якщо забіг триває 10 секунд...

**Уплутування психомоторики.** *Психомоторика – психофізіологічний орган людини - складова психофізіологічного праксису людини, механізм її дій і мистецтво їх виконання; регулятор живих рухів, дії і вчинки; вона – дзеркало мислення, почуттів та уяви людини: мислячи – ми діємо, діючи - ми мислимо.*

*Синтаксис психомоторики* (ідеомоторика, сенсомоторика, моторні дії): чотири види фізичних сил (тяжіння, інерції, реактивні і м'язові), два види простору

(схема тіла й простір руху, думки, почуттів та уяви) і час дії – хронотоп живих рухів: гіподинамія, обмін і генерування енергії та інформації забезпечує тонус життя.

Ми йдемо по життю обережно обмацуючи перед собою (критичністю) незримий тонкий лід життя, щоб не провалитися. Всі наші органи чуттів служать вирішення цієї задачі, всі наші сили і дії - їй виконанню. Психомоторика *втільює* образи, думки і почуття - помисли у знакові системи чи матеріальні конструкції, а забезпечена додатковою енергією, уречевлює задумане з натхненням, виходить у межі незнаного – людина творить нове.

Коли малюку виповнився один рік, він став на ніжки - пішов. Почала працювати психомоторика. Від першого самостійного кроку до навчання у школі дитина мусить пройти виучування:

1) установити контакт із предметами (виделка, лопатка, машинка, забавка тощо);

2) засвоїти дії з предметами (гратися, виконувати роботу, допомагати іншим тощо), але щоб - і це головне - ініціатива дій ішла від дитини до самостійної дії;

3) відтворювати предмети чи їх властивості (словами, малюнком, ліпленням тощо).

Психомоторика у процесі розвитку малюка - його інструмент створення й удосконалення відомої вам цілісності: *«живий рух - думка»*. Тобто, думка у малюка, який ще не оволодів мовленням, зароджується в живому русі. Що ж цим інструментом, крім зародження думки, робиться?

Коли рухи малюка набувають точності, то це продукт *критичності чуттєво-інтуїтивного відображення - спільних дії мислення, почуттів та уяви, якими дитина відкриває властивості довкілля і себе в ньому. Коли ж критичність досконала, то моторика - засіб не лише відкриття, а й перетворення середовища чи його окремих предметів.*

Роботою психомоторики в дитині формується психічна установка [14] або матриця, образ мислення. Механізм упродовж усього життя перемелюватиме будь-який сирий матеріал (невідоме на відоме, предмет на досконалішу форму гармонії, щось створювати нове тощо) те, що ви, дорослі, кидатиме під його жорна.

Вплутуванням психомоторики ми обмежуємо вільний розвиток і придушуємо саморозвиток дитини. Нерухомість викривляє постать, руйнує природну пластику рухів тіла, координацію рук і ніг, рухів тулуба. Сповивання нерухомістю, мабуть, найтяжче: наслідки його - гіподинамія, найпопулярніша хвороба віку.

Тіло спотворюється спочатку сповиванням, потім тривалим, майже нерухомим сидінням за партою (наслідки: застійні явища в тілі, підвищена стомлюваність, лордоз, сколіоз та інші хвороби хребта) - гіподинамією, неправильним сидінням (лише у двох із десяти випускників шкіл немає сколіозу). Отже, цілі покоління виростають з пригніченими функціями серця, легень, даремно витраченим базовим енергопотенціалом). Через гіподинамію три чверті учнів мають зайву масу тіла.

Традиційна система фізичної культури *націлена* на розвиток однієї половини людини - її тіла, на нормативні вимоги кількісних величин певних дій, і не має на



меті розвиток психомоторних здатностей. Справді ж вона - частина культури людини, *дійсна культура тіла*.

Лише дошкільнята мають величезні переваги перед учнями й студентами: вони рухаються постійно. Учень 6-7 годин сидить за партою, потім ще дві, а то й більше годин - коли готує уроки, а якщо це йому дається важко, то він ще уриває від відпочинку пару додаткових годин для сидіння за домашніми завданнями. Отже, 8-10 годин кожен день психомоторика у бездіяльному стані, бездіяльне і мислення, почуття та уява. Розумієте? - парадокс: учень вчиться і сумлінно вчиться, а механізм зародження й тренування елементів думки, почуттів та уяви - спить!

Про набуття учнем пластики рухів і краси психомоторних дій навіть говорити незручно. Хто про неї дбає? Хто про неї пам'ятає? Хто, де (виняток - балетні та хореографічні школи) про неї думають, її вдосконалюють? Ніхто і ніде...

Адже пластика тіла та його рухів – це лінія й форма, це мова тіла, спосіб точного самовираження. Міміка, пантоміміка, жести, апломб, статура, осанка, хода - усе це зовнішні вирази гармонії психе. Якщо на обличчі гримаса, то все тіло теж закріпачене (досвідчені спортсмени, спостерігаючи за суперником, уважно слідкують за змінами його обличчя, щоб визначити його дійсний стан!). Чіткий жест – вірна ознака, що людина володіє думкою, почуттями (людина сповнена достатньою енергією, отже, має необхідну умову – енергію – для творчості); і, нарешті, це свідоцтво впевненості й спрямованості на майбутнє.

А хто стежить, як дитина сидить за партою, як вона виходить до дошки, як вона пише у зошиті й на дошці, як тримається, відповідаючи урок?

Пластика рухів і психомоторних дій - індикатор координації процесів у механізмі творчості. Якщо психомоторика досконала, то вона відображає як дзеркало цілісність людини, єдність її психе й тіла – її свободу. А раз думки, почуття та уява не скуті – доцільні, економічні і продуктивні, вони гармонійні, то забезпечують тривалу роботу без видимих ознак стомленості.

Запитаємо: «Що таке фізична культура?» Чия це культура? *Фізична культура - це культура людини, тіла людини, його навченість, культура рухів, культура психомоторних дій. І як загальний результат - культура думки, культура почуттів та уяви.*

Давні греки це не лише розуміли, а цими думками користувалися. Вони вважали, що *атлет - це людина, що володіє мистецтвом фізичними вправами підтримувати й розвивати гармонію тіла*. Тоді атлетика вивчалася разом із філософією і точними науками, а вершиною розвитку цих думок стали створені греками Олімпійські ігри і у наш час впливають на культуру людства.

Отже, *урок фізичної культури повинен будуватися під камертон: гармонії, симетрії, ритму гармонії - естетичних категорій, тоді він - урок прикладної естетики і надбає своїх природних властивостей*. Так-от, якби інструментом навчання панувало поняття гармонія!.. Або хоча б посіла провідну роль у розбудові навчального процесу. Але про це залишається лише мріяти, це наступний, вищий рівень учителя. І поки що недосяжний.

Прирощування культури тіла, його рухів і психомоторних дій - процес нескінченний. Якраз у прирощуванні потужності думки, глибини почуттів та стрімкості уяви міститься головне *джерело стенічних почуттів - м'язова радість*.

Вона – найвище задоволення – *винагорода природи* за підтримку життя, за працю моторикою; а плавність, цілісність, гармонійність живих психомоторних рухів – цінність і для спостерігачів цих дій. І чим краще людина це робить, тим більше у своїх рухах вона знайде джерел позитивних почуттів, розвитку мислення та уяви.

**Гальмування мислення й думки.** Психофізіологічний орган мислення (розум, розсуд та критичність) працює з невідомим, аморальним та дисгармонійним (невідчутними і відчутними), користуючись своїми діями, перетворює їх на протилежне – на відоме, моральне та гармонійне у довкіллі.

**Синтаксис мислення** (розум, розсудок, критичність) - це аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, класифікація, порівняння, формалізація та ідеалізація тощо, свідомість дезінтегруються проявами *аментивного синдрому*.

У живому рухові дитини коріняться елементи думки: аналіз, синтез, узагальнення, індукція й дедукція, судження тощо[11]. Поставимо собі запитання: якою є мета людини, що проходить виучку в школі, університеті? Зрозуміло і без доведення: *навчитися творчості*, стати творчою людиною. Отже, треба *навчати і розвивати* механізм здатний виконувати творчу роботу - вирішувати задачі в оригінальний спосіб.

У новонародженого механізм творчості ще у потенційному стані, до шкільного навчання він набуває *форми*, у школі - *підйомної сили*, а в університеті він скидає із себе баласт, і якщо пощастить, - стає здатним до *творчої роботи*.

У механізмі мислення думка виконують конструктивні функції. Які функції думки? Думка: 1) фіксує існуюче і являє зміст свідомості - відкрите, створене, винайдене; 2) інструмент творчості; 3) продукт творчого процесу. А що ж примушує людину створювати те, чого ще не існувало? Що вмикає в роботу цей дивовижний механізм? І що підтримує його роботу впродовж багатьох років. Правильно, *задача* – *невідоме проміж відомого*.

*Кожна задача спричинює у людини стан дискомфорту і навіть страждання.* Астенічні почуття вимагають від людини дій: якомога швидше звільнитися від дискомфорту. А для цього треба задачу вирішити - невідоме перетворити на відоме, на просте і всім зрозуміле. Звідси випливає: кожна задача примушує нас:

- 1) звільнити із задачі енергію та інформацію і користуватися нею;
- 2) розшифрувати у невідомому нові властивості у відомій речовині;
- 3) створити принципово нові машини й механізми, продуктивно працювати;
- 4) кристалізувати з розмаїття буття нові художні образи: природних явищ, соціальних феноменів та дій людини.

*Задача нас захоплює в полон і виводить роботою над невідомим на більшу напруженість моторики й обміну енергії.* Але для вирішення задачі, однієї лише думки мало. Треба мати щось іще *щось* для здійснення прорив на новий, більш енергоємний і збалансований процес.

Виловлює задачу в невідомому – почуття; і проявляє, і фіксує, а формулює задачу - думка. *Думка - зафіксоване, усвідомлене і матеріалізоване почуття.* Ви вже знаєте, почуття виникає у контакті з предметом, явищем, процесом. *Почуття* плинне і не піддається відкриттю його предмета для себе. І тільки ми дали ім'я почуттю, це вже думка. Тобто матеріалізований продуктивно працюючий субстрат і

стає регулятором дій. Думка виражається знаком, словом, символом, дією залишає свій відбиток на глині життя та у структурах мови, культури.

До якогось часу для людини невідомого не існувало - а тепер ось вона межа між відомим і невідомим – задача, тут попрацювала думка. Одна? Ні, думка разом із почуттями шукає, нишпорить, довбає й довбає задачу – та сама думка. Але самотійно цю справу їй не зробити; ця робота інших інструментів творчості...

А чого вчать у школі? Репродуктивної роботи пам'яті. Вивчив, відповів, виконав завдання – одержав оцінку. Вчать нагромадженню чужого у готових і відпрацьованих формах. А саме? Вчать роботі за: 1) шаблонами і 2) компромісами.

Проста істина: у будь-якій справі, роботі, процесі, активності людини заздалегідь зашифрована задача: хто рубає дрова, вчиться чи відкриває закони всесвіту тощо – усі мають справу з невідомим, у якому міститься задача, багато задач.

А як знайти задачу? Відчуті її дискомфорт, усвідомити, щонайменше, дві задачі, а то й більше: все залежить від тону. Оцінюються і вибирається одна відповідна *вирішальним можливостям* діяча. Роботу з дискомфортом - і з задачами - мало хто любить, думка лінива.

У соціумі існує добре відпрацьований спосіб уникати будь-якої роботи. Наприклад, згаданий *компроміс* (якщо мало сил) або *шаблон* (коли силу нікуди дівати). Компроміс - особлива філософія людей, світогляд і установка на все життя - і для себе, і для дітей, а якщо встигнемо навіяти - то і для онуків.

Правил компромісу багато, але принцип один на всіх людей: усе робити, щоб нічого не робити. Досить укласти з труднощами, задачами, тобто дискомфортом, угоди взаємними поступками, нібито відмовляючись від своїх особистих переконань, і все залишатися нібито якимось самим собою. Не ризикувати, не втомлюватися, жити тихенько, непомітно, із зав'язаними очима. Ось кілька формул компромісу: «Моя хата з краю», «Слово – срібло, мовчання – золото», «Ласкаве телятко двох маток ссе» тощо. Нічого й говорити, мудрі думки.

Зрозуміло, на компроміс здатна безталанна людина або остаточно душевно зламана, із мізерною енергією. Колись, можливо, існували думки - міцні, колючі, навіть сміливі, але звичка ховати голки думок, коли вони упиралися у щось тверденьке, ледь цю твердь відчуєш (дискомфорт, а в ньому задачу), - поступово атрофувала м'язи мислення і затупила гостроту думок. Вони стали неконкретними, безсилими, тобто, думками ні про що духовне.

Шаблон - це філософія людини. Її наймудріші постулати: 1) не підставляй борти, не висовуйся і 2) держи ніс за вітром - забезпечують нібито безпрограшну гру в житті. Чим вони корисні? Відмовився раз і назавжди від існування невідомого, мисли стереотипами – банальною мудрістю, засвой прості правила – і пішло не життя, а лише вдоволення й спокій. Згодом доведеться за все платити, але підлітку чи юнакові до цього «потім» ще треба дожити, проте важливо те, що у нас сьогодні є все і сьогодні все в порядку.

Справжнє, продуктивно працююче *перетворене на поняття* знання добувається лише власною роботою думки, почуттів та уяви – критичністю,

власними руками, відкриттям і подоланням, стежки, пройденою до тебе іншими, але вона тільки тепер, коли ви на ній поранили свої ноги, стала вашою.

*А школа вчить чужого словесного знання, яке ми не пережили, і не зробили своїм, а завалює засіки пам'яті чужими відповідями на запитання: «Нащо? Де? Коли?» Але сакраментальне «Для чого?» пам'яті, навіть найпотужніший, воно невіддільне, питання вимагає самотійності мислення, міркування думок, власних дій.*

А чи перевернеться айсберг пам'яті та звільнить мислення для роботи, спроб відповідати на запитання, «Заради чого все?», щоб до старості *розширювати* образ світу і власній продуктивній роботі домінувала думка. Вдається перевернути айсберг - пам'ять повернеться до свого природного призначення – помічника, комірника, довідника для мислення й думки.

Уявімо собі: айсберг перевернувся, пам'ять поступається пріоритетом (отже, менше забезпечується енергією), домінують мислення й почуття, а допомагає їм уява - критичне, дослідницьке опанування довкіллям. Програми школи розраховані на запам'ятовування - так і залишилися у старших класах, у середніх спеціальних навчальних закладах, і вишах. Примушення, насильства над собою, треба, треба, треба - замість задоволеного «хочу!» Зрозуміло, ККД такого навчання мізерний. Ось чому число *дійсних* відмінників у старших класах стрімко зменшується.

Отже, домінуючими стали поняття у словесних, знакових формах входять в душу вільно, природно, засвоюються нібито самі собою, а раніше доводилося помпувати під тиском. Але ж усе навпаки! Чому це так? Запам'ятовування словесних понять, як не крути, звісно ж, нудне - і виснажує енергію. Самостійна розвідка й дослідження лабіринтів думок, пошук істини, неочікувані самотійні відкриття (нехай це відоме всім!) дають натхнення - живлять енергією. Нехай! Важливо, що ти засвоїв це сам - що є більшим, ніж захоплення.

Що блокує і нівечить мислення - довести неважко. Провідна настанова на зростання потужності пам'яті, запам'ятовування великої кількості словесних знань, словесних навичок та умінь поратися зі словесними системами. Звідси і стає зрозумілим: зубріння *сковує* мислення: пам'ять *блокує* мислення - центром стає *минуле*, звідки черпається інформація для сучасного життя і дій.

Дійсний процес інший: *мислення, почуття та уява - основа творчості*, чого повинна вчити школа; пам'ять - основа росту кількості заученого, Сказати, що одне вище за друге - це просто різні механізми: *пам'ять - механізм тіла*, а *мислення, почуття, уява - психе...* У стані натхнення – захоплення в «полон» предметом дій, беруть участь всі складові інтелекту - розсуд, розум та інтуїція. Недарма ж Аристотель назвав людську психе поетичною, творчою.

**Затуманення почуттів.** Насамперед, згадаймо, що таке почуття? Психофізіологічний орган почуттів - пристрої, живі регулятори дій разом з мисленням, уявою і психомоторикою працюють над матеріалами образів, змінюють пропорції протилежних його сторін за мірками почуттів гармонії, виправляючи дисгармонію у довкіллі, підтримують психічний комфорт людини.

*Синтаксис почуттів* (гностичні, моральні та естетичні) - сенсорні дії, перцептивні, дихотомії образу, трихотомія предметності та дії комбінаторики тощо; людина втрачає здатності *вимірювати саму себе і довкілля мірками гармонії і*

набувають домінантності емоції з агресивно-реактивним або покірно-фобією поведінкою.

Почуття зароджуються у взаємодії: Я і не-Я або предметом. Сказати, що почуття - це наше *ставлення, порівняння та оцінювання* предмета поза нами, замало. Існує і зустрічний вплив, дія і утворюється *обернена взаємозалежність*, він нібито звертається до нас. Почуття ж завжди конкретне, має свій предмет - на відзнаку від емоцій, які відображують лише стан нашого тіла.

Зовнішні вирази почуттів *обернена взаємозалежність* вказує напрямок руху енергетики - плюс чи мінус: *сумую-плачу-страждаю чи приємно-лікую-радію*. Система, що створює нову цілісність і об'єднує між собою, а також забезпечує обмін енергією та інформацією, є сенсом почуттів.

Згадали? Думка народжується за цією ж схемою. Значить, думка дорівнює почуттю? Ні. Просто ці два процеси регулюються однією ситуацією. Зовнішнім впливом? Ні, взаємозалежністю. Як? Звернемося до елементарної фізики. Існують два заряди: вони наблизилися настільки, що вступили у взаємодію. Що між ними? - 1) спочатку виникає об'єднуюче їх поле (почуття), і тільки потім у цій об'єднаній хмарі Я - не-Я, предмет, 2) виникає розряд (створюється думка).

Ось чому почуття і його переживання - це жива форма предмета (але без матерії за Аристотелем), що колишеться, грає розмаїттям властивостей і перебігає в іншу якісну сутність. Почуття живе і діє, регулюючи нашу активність, - доки неусвідомлене. Ледь у його тумані - у згустку, концентраті, електричним розрядом народжена думка, - *почуття, вмирає у думці, у системі думок - у понятті*.

Ніщо не береться нізвідки. Думка народилася з почуття - і тим змінила його форму, воно стало іншим і втратило у формі думки деякий свій смисл та енергетику. Правда, залишається у душі слід від пережитих почуттів - пам'ять про нього; але це вже лірика, приємні спогади. Додамо: хмари почуттів і голки думок - як вугілля й алмаз - це різні стани однієї і тієї ж речовини. Щоб перейти з одного стану в інший - *від почуття до думки*, і навпаки, *від думки до почуттів*, потрібна вільна енергія у великій кількості. Ось від чого і залежить те, чим житиме людина: користуватиметься здобутками почуттів - стане чуттєвою, чи втілюватиме енергію у поглиблення почуттів і користуватися створеними з них думками; а з думок кристалізувати почуття.

Пам'ятаєте: у поета - *над вимислом слізьми обіллясь...* Люди творчі, пристрасні, які вміють: 1) слухати себе і 2) розуміти себе, завдяки цьому, вони завжди у виграші: вони здатні до творчості. Хто не вміє слухати і розуміти себе, втрачає свої почуття та їх потужну енергетику і сповзає на примітивний спосіб життя, якому почуття вже не служать, а їх місце посідають емоції тіла.

Що це за життя? Життя відповідно до заучених стереотипів і дій за всім відомим шаблоном; рух по заїждженій колії, день у день - одне й те саме; ті ж обличчя, ті ж дії, ті ж бажання, труднощі й турботи. Життя як сон. Нібито щось відбувається, а прокинувся - і згадати нічого. Між іншим, окремими яскравими плямами (найдорожчим із того, що минуло) згадуються моменти, коли спалахувало почуття. Воно могло бути скільки завгодно миттєвим, але не помітити його неможливо, забути - ніколи. Пізніше людина зрозуміє, що це ті моменти, які і виправдують життя.

Сподіваюсь, ви вже визначили спосіб життя такої людини. Так! Правильно! Рослинний стиль життя реактивної людини. Неважко уявити і її сутність: вона - залякана, бо досить топтана й бита. Забивається у свою нірку, в ямку, під листочок, щоб ніхто не помітив, не зачепив, дав спокійно жити своїм природним життям. Без хвилювань, потрясінь, без злетів і падінь почуттів.

Почування й переживання почуттів - умова й закон нормального людського життя. Людина не просто існує - живе рослинним чи тваринним життям, а, якщо й розвивається, то у неї є шанс виконати своє людське призначення - приреченість природою на творчість. Почуття у цьому природному процесі - інструменти широкого призначення. Зокрема, для: самопізнання - створення образу «Я - діючий»; самоствердження - творчими діями та вчинками; самоздійснення у продуктах дій, які вирізняються з-поміж інших, - оригінальністю самоздійснення.

Вік з 3 до 5 років у дітей, як відомо, найпривабливіший. За рахунок чого? - сили почуттів. Дитина, що успішно виросла з пелюшок емоцій (у період негативізму), починає випромінювати почуття (хіба без них вона стане спроможною до творчої дії?) І чим далі - тим інтенсивніше. Цей ореол, сплетений з безпосередності, чистоти, допитливості й чуйності - *провісник зародження механізму творчості*. Він зачаровує, пробуджуючи в нас такі ж самі почуття, те, що для нас уже минуло, те, від чого ми, вже дорослі, давно відвикли. На вибоїнах життя й тиску різних пелюшок ми розгубили себе, а залишки наших почуттів очерствіли.

Спілкуючись із дитиною, ми відчуваємо їх у дитині й залучаємося до того, що нам уже недоступне; ми нібито повторюємо свою спробу, йдемо на відновлення зруйнованого. Адже це все в нас є. І добре працює. У кожній дитині розкривається ця дивовижна квітка - механізм почуттів, - але куди потім (і дуже швидко) усе воно зникає...

Отже, почуття народжуються в *оберненій взаємозалежності*, а утворюються у системі «Я - предмет». У цій взаємодії створюється ставлення до предмета: порівняння й оцінка за критеріями гармонії визначають його цінність. Для чого оцінка? Щоб відповідними діями убезпечити собі рівновагу з довкіллям, або *отримати енергію від предмета дії для його ж облаштування у більш гармонійну цілісність, у нову форму*. Щоб жити зудовolenням, людина (навіть не усвідомлено) прагне до гармонійних предметів і явищ.

Якщо людина у стані внутрішньої гармонії, досконала (існують, нагадую, й інші стани, коли гармонія зароджується, розвивається, досконала, руйнується і зруйнована), значить, вона здорова й енергійна. Зустріч з предметом стан гармонії якого такого ж гатунку, *зливає енергії двох гармоній у потужний потік*, і людина мимовільно збільшує простір комфорту і територію засвоєної культури, тобто - резерв самовираження, або творчості, якщо так точніше.

Як назвати цю здатність неначе локатором обмацує довкілля? Як її назвати щоб не вірити очевидності? Як назвати здатність міряти все собою?

Коли дитина красива, енергійна – вона втілює собою грацію, вона суть еталон гармонії, вона стає матеріалізованою «золотою пропорцією» - метричним інваріантом гармонії, і у пам'яті людської сутності це почуття – ця мірка – залишається назавжди. І залишається ним. З міркою «золотої пропорції». Адже - у

неї немає обличчя; так - вона одна на всіх; зате вона безпомилково констатує: це - гармонія, тут – енергія, вдоволення, а інше – казна що, відвернись и забудь.

Оптимальний енергетичний стан дає змогу людині не лише жити із задоволенням, а й бути здатною до творчості; але не всі діти та дорослі його зберігають, хоча цей стан - мета навчання.

*Безладдя й дисгармонія, викликані кризовими станами, сидять у нас самих, тіснять нас звідусіль. Як їх розпізнати? Почуттями. Через інтенсивність дискомфорту. А як із ними впоратися? Потрібна енергія. Отже, треба, слухаючи себе, шукати та знаходити джерела енергії, тобто стеничних почуттів: забезпечують життя необхідною кількістю енергії та інформації. До того ж, не відкидається і можливість їх «заробляти» активними розумовими та психомоторними діями.*

*До речі, через механізм почуттів до нас надходить (переважно мимовільно) понад 90% інформації, решта - каналами мислення й пам'яті...*

Впізнавати розташування джерел енергії просто. Вони приваблюють, захоплюють, приносить вдоволення бо наділені природою чи людьми властивостями гармонії. Але взнати, де вони розташовані можна лише тоді, коли у людини існує внутрішній еталон – почуття гармонії, зокрема, почуття «золотого перетину».

Як це робиться? Творець своїм почуттям золотого перетину, як детектором, знайшов у предметі або явищі гармонію – *гармонії збіглися - предмет гармонійний*. Виник психічний резонанс - явище різкого зростання обміну і генерації енергії між ними.

*Стан резонансу настає у разі, коли змінні у часі зовнішні впливи енергії мають гармонійні складові з частотою, близькою до однієї з частот власних коливань енергії у Я, породжують збурення в системі Я і не-Я, внаслідок чого швидко множиться енергопотенціал людини.*

Свідченням зростання енергії є насолода - стеничне почуття. Не зійшлися мірки гармоній - стани Я і не-Я - предмет з ушкодженою гармонією, енергетично порожній - породжує астенічні почуття, випаює нашу енергія: ми страждаємо. У творця це викликає дискомфорт, збуджує коливання енергії з гармонійною частотою в системі Я і не-Я, *критичність утворює образ майбутнього предмета з більш досконалою гармонією*, а психомоторика втілює задумане.

Протилежна ситуація: зустріч *дисгармонійної людини*, у якої спотворене почуття пропорцій, *із предметом, який приваблює, захоплює, приносить вдоволення бо він наділений природою чи людьми властивостями гармонії*. Що між ними? Стикаючись із гармонійними предметами і явищами, дисгармонійна людина *набирає від них у себе їхню енергію*. Але у неї місткості для додаткової енергії обмежені, неспроможні увібрати в себе потужний потік енергії; від переповнення енергією внутрішній тиск зростає - людина «перегрівается» і потрапляє у стан дискомфорту, загрози життю.

Що робити людині у дисгармонійному стані? Щоб від дискомфорту звільнитися, їй треба, або уникнути впливу резонансу предметів і явищ із потужними джерелами енергії - *втекти*, або ці джерела енергії – *знищувати*, що одне й те ж саме. Це принцип дії геростратів.

За прикладами злочинів людей, «перегрітих» енергією гармонійних предметів і явищ, далеко ходити не треба. Час від часу по радіо та телебаченню повідомляють, що хтось кинувся з ножем на шедевр образотворчого мистецтва - і знищив його; хтось облив картину кислотою, спалив, зруйнував, знищив. Це - факти поведінки Герострата, вандалів, руйнівників культурних і природних цінностей.

Ви вже зрозуміли, як *утворюються почуття гармонії чи дисгармонії* у людині. Вірно! Гармонійною людина задумана. І народжується вона гармонійною. Принципово гармонійною, якщо її генотип не вражений спадковими хворобами, до чи післяпологовими травмами мозку.

Отже, скільки б у людині не містилося «придбаного» дисгармонійного - десь існують в ній і *кристалик гармонії*. І ось цей острівець гармонії, острівець, яким як детектором гармонії людина користується для порівнянь і оцінки свого середовища. Орієнтуючись на цей кристалик-еталон, ми дізнаємося, де в нас самих дисгармонія - отже, знаємо, де треба працювати над собою. Ми шукаємо навкруги до себе подібне - спорідненість, а, значить, і джерела енергії. Знаходячи їх, ми підключаємося до них і насичуємося енергією та інформацією. Підійшло, збіглося - виникає почуття, і його каналами живиться енергією механізм творчості.

Підкреслимо: *почуття золотого перетину - мірка гармонії всередині нас*. Це не інтуїція, а лише її інструмент; оскільки дисгармонійні предмети поза нами - це замки, що їй, інтуїції, треба відмикати, зрозуміти таємне; *почуття тут засікають і оцінюють величину відхилення форм і сутності предметів і явищ від стану досконалої гармонії...*

*Мірка гармонії всередині людини, сама по собі не зламається, її руйнують дисгармонійні впливи, виснаження енергії.*

Людам із порушеною внутрішньою гармонією подобаються предмети в подібному їй стані, тобто дисгармонійні; так діє закон спорідненості психічних станів людей, а так само і людей з предметами довкілля; *діапазон дії закону: від досконалої гармонії до «живописного хаосу» (за М. Гоголем)*. Людина також нічого не робить і без прагнення до досконалості - гармонії. *Гармонія ж - це принцип життя, активність людини на цьому шляху - її основа, механізм життя, що розвивається у напрямі до вершин досконалості. А людина наближається до самої себе.*

Ось чому про смаки не сперечаються: кожен міряє собою, на свій аршин; а розмір цього аршину в кожного свій - і не дорівнює іншим. Блокування почуттів починається ще до того, як вони у дитини почнуть свій рух і становлення. Згадуване вже обмеження психомоторної активності, а потім і дій («обережно», «не можна», «не підходь»...) відгороджує дитину від предметів і дій над ними. Зупиняє саморозвиток почуттів: а) дій оцінювання предметів; б) організаторів рухів думки й уяви; в) інструментів майбутньої творчості.

Замість довкілля, побудованого на ідеях краси, добра та істини, дітей часто-густо в родині і поза нею оточують астенічні почуття - взаємного приниження, образи, неприязні і несправедливих покарань - непомірних і злісних. Це стає звичним, повсякденним еталоном цих почуттів, зовнішньою нормою взаємин і поведінки – звичкою, «другою природою».



А що ж із внутрішньою гармонією дітей, яка від природи у них в оптимальному стані? Гармонія дитини стикається з дисгармонією довкілля і між ними запекла внутрішня боротьба: хто кого. Боротьба марна, бо виснажує енергію, призначену природою для розвитку тіла й душі дитини; руйнує душу і механізм творчості.

Потім спотвореним еталоном і критеріями почуттів дитина самоутверджується у дитячому гурті. Ще гірше - у ватазі. Агресивність, жорстокість і цинізм - емоції, які випростались й розквітли на тлі почуттів, що вже загинули - відразу дають результат, і ним стверджується дитина чи підліток. Цей результат стає привабливим і престижним для інших (діє механізм неусвідомленого наслідування) і міцно укорінюється у свідомості, де вже панує одна логіка, побудована на розрахунку лише користі. Все це замикає розуміння людиною сутності «добра», «істини» і «краси» на своє Я; а замкнена на саму себе система, як ви добре знаєте, працює лише на розгнущаних емоціях.

Про яку творчість тут говорити? Наочно сповиття дитячих почуттів видно у мовленнєвих взаєминах дитини (підлітка, юнака) із дорослими (батьками, родичами, вчителями та посадовими особами). Мовленнєве спілкування батьків із дітьми і між собою, насичене нерозвиненою вимовою (сюсюкання) - діти наслідують суржик. Але у будь-якому віці дитина повинна чути просту, ясну і чітку мову й висловлювання. Нехай малюк поки що всього в мові не розуміє! - але гармонія звуків, їх співмірність знайде позитивний відгук в її внутрішній гармонії - і народиться почуття мови, краси й точності мовлення.

Засмічення пам'яті дітей нехудожніми текстами, псевдо дитячими творами, не будять їхньої уяви, не містять у собі енергії тексту й контексту (тобто того, що збуджує почуття). До речі, великі поети та письменники, як атомні котли, заряджають свої твори невичерпною енергією, дарують її нам.

Високохудожній же твір - згусток енергії та інформації здатний зорганізувати інтенсивність мислення, почуттів та уяви, на який злітали їхні автори у найвищому натхненні, у стані самозаймання. До закінчення школи для багатьох учнів уже не існує ніякої поезії й прози, окрім інтимної лірики, а після того, як спрацьовує енергія генотипу, художня література перестає для них існувати.

Слух дітей забивається випадковою музикою. Частіше за все естрадною. Вона їх привчає до простоти взаємин із музичною матерією, яка впливає лише на емоції; а коли вони сягають максимуму, діють інстинкти. Серйозна музика (а вона пробуджує і живить енергією почуття), звісно, вимагає зусиль, вільної енергії, до чого наш юний слухач не привчається, не готовий її розуміти.

Спотворюється почуття пластики та гармонії світу, відображеної знаковими системами. Дитячі забавки, ілюстрації книжок, репродукції тощо, із якими діти взаємодіють на стінах, в дитячому садочку, у школі, (система «Я - предмет»), - усе привчає почуття до формалізованої примітивності. У живописі розрізняють сюжет, а у скульптурі - лише зміст.

Викриви думки. Помилка, мабуть, найтяжча. Ми поставили її у кінці ряду. Хоча є і шоста і сьома... ми вирішили обмежитися п'ятьма; важливо, щоб ви зрозуміли принцип - звідки виникають руйнівні сили. Ми звернули увагу на

збереження гармонії психе, тобто, як подолати наслідки дегуманізації і де гуманітаризації навчальної технологій.

**Сповивання уяви та інтуїції.** *Психофізіологічний орган уяви «відображає» неіснуюче, створює (склеює декілька образів в один, гіперболізує, поляризує та ідеалізує їх) образ майбутнього, як уже існуючого реального предмета і працює над ним. Уява спрямовує свої дії до свідомо визначеної мети, логічно обґрунтованого бажаного продукту, її образ - взірець і регулятор розв'язання задачі під контролем образу неіснуючого предмета.*

**Синтаксис уяви** (руйнування шаблонів і стереотипів): аглютинація, гіперболізація, схематизація, типізація, поляризація тощо, її образи набувають форм містичності, утопічності, а вивільнена з під контролю моральних почуттів утворює міфологічні когнітивні схеми дій, які ведуть людину до трагедій і катастроф.

Українською нелогічне розглядати блокування всіх механізмів творчості. Ми йдемо на компроміс: розглянемо уяву та інтуїцію лише у зв'язку з психомоторикою і лише як предмети сповивання. Вам уже відомі функції уяви та інтуїції: вони - регулятори наших дій (розумових і психомоторних), спрямованих на вирішення задач. Неважко здогадатися, що і моторика без них не обходиться. Для цього ми повинні з вами відповісти на запитання: у чому сутність психомоторики?

*Психомоторика - дволика: одночасно є регулятором дій і вчинків та засобом, що створює і вдосконалює ці самі регулятори. Кожна сторона регуляції має своє обличчя, але ці обличчя неподільні й так злиті у цілісність, що риси однієї просвічуються крізь властивості другої регуляції; але у цьому разі їх цілісність не руйнується, навпаки - ефект ККД дій і творчості лише збільшується...*

Який же принцип, відповідно до якого вона працює оптимально?

*Психомоторика у процесі створення образів (сміслових і чуттєвих) використовує коди золотого перерізу - це метричний інваріант гармонії. І, якщо ви правильно зрозуміли це, вам неважко погодитися і з таким неочікуваним визначенням.*

*Уява - самоорганізація сприйнятих образів під контролем логіки соціальних стереотипів визначає процес вирішення задачі. Вона продуктивна сила, що створює внутрішній і зовнішній світ; духовна творча функція, яка разом з інтенцією передчуває таємниці життя у символах смислу; посередник між: таємними глибинами духу й дійсністю; конструктивна й руйнівна функція свідомості.*

Відпущена ж на волю уява сама стає неабияким руйнівачем механізму творчості. Така уява - велика омана. Вона обдурює тих, хто уявляє, хто спостерігає і користується її продуктами. Гра ж одними фантастичними образами нічим не загрожує - вони й оцінюють її позитивно. Другі - охочі до фантазій, бо це їх розважає, треті - рій образів уяви, шум – їх влаштовує.

Уява, що працює поза продуктивною роботою механізму творчості, є нічим іншим як гра змістів пам'яті. Так само, як і під час повороту калейдоскопа, з одних і тих самих елементів складаються «нові» узорі, так і пам'ять нанизує на випадкову нитку випадкові намистинки зі свідомості (*а інтуїція - із продуктів пережитих почуттів*). Конкретного предмета й мети у цій роботі немає. Чому? Це механічний, випадковий підбір елементів; гармонія узорів, як у калейдоскопі, так і в пам'яті,

виникає не виявом притаєної сутності, а завдяки фокусу дзеркальної симетрії цього приладу. І не більше.

Утілена в предмет енергія повертається з прибутком, у роботі свавільної уяви - мінімальна, затрати компенсуються лише емоціями (а не почуттями) від гри уяви. Отже уява - праця на самообслуговування, а якщо потрапить хоча б елементарна задача, - вона зупиняється.

А саме: *інтуїція у людини в оптимальному стані породжують образи й думки, які містять у собі коди «золотого перерізу», регулюють ними психомоторику і роботу механізму творчості.*

У малюка інтуїція дуже потужна. Зрозуміло, не з перших днів життя; там працює система інстинктів та емоцій. Проте ледве у ньому прокидається почуття і формується власна думка (після подолання вікової вершини, у три роки) інтуїція приходить на допомогу, коли треба гармонізувати дії у складних ситуаціях.

Потім, думки міцніють, стають самостійними, їх вже досить багато, щоб підтримувати одна одну і контактувати між собою, тоді уява та інтуїція почнуть працювати разом. Вони разом створюють образ наступних дій, долають дискомфорт - вирішують задачу. *Образ дій - це самовираження уяви чи інтуїції, які перетворили невідоме на відоме, гіпотетичне, і воно набуло функцій регулятора наступних розумових і психомоторних дій.* Точність і доцільність продуктів уяви та інтуїції - образів і почуттів перевіряється ефективністю практичних дій, які ними регулюються й коригуються у процесі здійснення наміру.

Отже, напрошується висновок: *інтуїція - самовираження пережитих почуттів предметів і явищ, властивості яких до якогось часу не перетворені на думки і висловлені засобами мови.*

Розрізнімо поняття як «завдання» і «задача». Що таке задача? Зрозуміло - будь-яка складність у діях є задачею, заради її вирішення доведеться збирати всього себе в кулак і довбати, довбати в одну точку, долаючи слабкість і невіру у себе, і відчай, і малодушність, довбати, доки задача не розколеться, клята. З цього, сподіваюсь, ви зрозуміли, що це не задачка зі збірника Ларичева і Кисельова - за ними автор багато років тому вивчав математичні премудрості, - і навіть не задачник з атомної фізики.

Ми живемо серед задач і проблем. Вони - навколо нас; куди не повернися - усюди стирчать їхні гострі шипи. Самостійна думка організує дію - що суть головна функція критичності. Людина відчуває, чує - *щось* заважає: коле, давить, дратує - дискомфорт. Придивиться - так от же він, цей гострий кут! Зараз його приберемо!

Чим він відчуває дискомфорт? - Психе. Відповідь: задача має у собі: *відоме, невідоме, незнане*. Якщо поняття «цілісність» відображає у собі певну завершеність, внутрішню єдність предмета, то *задача виникає* у стикається теж з цілісністю, але дещо *незавершеною*, внутрішнім хаосом, безладдям тощо і найголовніше це *ущербне утворення* ні до чого не придатне, незручне у користування і містить у собі *небезпеку* для людини.

Дискомфорт (задача) - це не обов'язково дисгармонія. Ситуація, предмет, явище цілком суголосне для мільйонів людей, але саме ця людина почуває: тут щось не так. Її особиста гармонія (міра її критичності) і оця загальновизнана «гармонія» - не збігаються. Будь у неї поменше енергії - вона би із цим упокорилася; але зараз

вона у *тонусі*, енергопотенціал тисне, і вона вирішує: навіщо я мучусь, терплю, якщо створиш собі комфорт своїми руками? І береться до роботи. Після - відчуває облегшення: гострий кут утилізовано (задача вирішена), ємність енергетики збільшилася, і тепер якийсь час (рік, місяць, день) енергопотенціал не буде доставляти йому турботи.

Гіпотеза передбачає, що невідоме – *чуттєвий сигнал*, попередження і пересторога про *щось*, його треба перетворити на відоме і засвоїти; *відкрити приховану логіку* - гармонію предмета або метричний її інваріант - золотий перетин; *побудувати принцип вирішення* з установкою на користь бажаного продукту, цінність для практичних і теоретичних потреб.

Якщо у труднощах бракує хоча б одного з названих елементів, то вони не задачі, а завдання; як відомо, *звичайні ж завдання потребують лише механічної роботи мислення, почуттів, уяви та психомоторики. Процес же вирішення задачі - мікроетап творчого процесу.* Що ж до малюка, то логічні думки у нього дійсно слабенькі. Але їх усе ж вистачає, щоб відчувати задачу, зафіксувати її словом - «хочу». Отже, бажанням думка включає і уяву, і інтуїцію у вирішення задачі. Уява та інтуїція розпоряджаються всією зібраною ним - свідомо і не усвідомлено - інформацією про предмети.

Як працює інтуїція? *З неосяжного обсягу чуттєво-інтуїтивних образів, думок і почуттів інтуїція миттєво контролем почуття гармонії об'єднує необхідне і вибирає із нього нову гармонію - рішення задачі.* Якщо інтуїція неспроможна цього зробити, бо заблокована втомою чи іншими факторами - *на допомогу приходить уява, свідомо конструктивна робота думки – заповнює ущербності неіснуючими образами.* Уяві тут доводиться працювати у хащах, переплетіннях і вузлах думок - і людині від цього не стане легше. Навпаки! - адже їй треба долати чужі упередження, оманливі думки, примхи власної свідомості, й тиск з усіх боків стереотипів.

*Неважко дійти висновку: свавільна уява - імітація дії. Уява, неприборкана моральними принципами, здатна вести людину до трагедій, а людство - до всесвітніх катастроф.*

*Робота уяви виключає з активності почуття (вона сама собі їх створює - і на свій смак) стимулює роботу і мислення в угоду собі. Вільна течія образів стає безконтрольною. Але в цій течії, про яку дію, і про який рух до мети (скільки завгодно малої) говорити не доводиться...*

Отже, *уява та інтуїція* - не думки-метелики, що перелітають із невідомого на відоме і на внутрішнє - підсвідоме перетравлення досвіду; *це інструменти, якими ми прориваємося у невідоме, руйнуємо відоме, щоб не заважало своїми підказками (старим поняттям - стереотипами) добувати нове.* Теж саме робить і інтуїція.

А якщо гармонія людини збереглась неушкодженою, енергії достатньо, уява розгребе весь цей очерет і добереться до сенсу сутності - знову до інформації - і все-таки вона зробить свою справу. Людина, почуттями гармонії *будить душу і дає життя* продуктам своєї праці, - творець.

Семантика механізм творчості в стані натхнення:

а) регуляція - в режимі *позитивних зворотних зв'язків Я з не-Я;*

б) вкладена в предмет енергія відновлюється з прибутком, примножуючи ресурси Я;

в) втілення інформації в процес розв'язання задачі генерується з зиском;

г) утворюється катарсис діяча, пришвидшуючи дії мислення, почуттів та уяви;

д) мобілізуються резерви психомоторики людини;

е) продукується корисні цінності: відкриття, винаходи художні образи (для себе, для інших, для людства).

Вирішена задача - перетворене невідоме на відоме, яке, здавалося, існувало до цього часу на недосяжній висоті - опиняється в руках дослідника. Справа за малим - здобуток задачі – нову інформацію та енергію як асимілювати - користуватися «відомим». Оновлене поняття стає джерелом додаткової енергії, достатньої для не лише відновлення енергії синусоїди й підйому нової її форми на більшу висоти.

Семантика механізму в *оптимальному стані*:

а) система праксису здійснюється у режимі *від'ємного зворотного зв'язку*,

б) саморегулюється – витрати і відновлення енергії рівновеликі, без прибутку;

в) обмін інформації тонко і точно пристосовується до умов, обмежує руйнівні впливи і психофізіологічний гомеостаз, попереджує вихід організму за межі природних станів, зберігає цілісність і гармонійний стан;

г) почуття нового спорадичне; д) робота рутинна за стереотипами і шаблонами.

Семантика механізму у *кризовому стані*:

а) регулювання – в режимі взаємного пригнічення *через хибне коло взаємного руйнування Я або предмета праці*, Не-Я впливає на Я як обмежувач і руйнач константності людини;

б) порушені обмін енергії та інформації обмежують активність органів розхитують гомеостаз організму і не гарантують підтримання його лімітів, енергії вистачає лише на самозбереження, а про розвиток вже не йдеться;

в) людина потрапляє в *ситуацію краю*, її психофізіологічні органи втрачають саморегуляцію і діє на *фоні аментивного синдрому свідомості*;

г) вона потрапляє в перманентний астенічний стан бо надмірні впливи як дорожній коток, замість ущільнення ґрунту, його розпорошує, замість розвитку – протилежний ефект дисфункції в людині і в продуктах рутинної роботи.

**Висновок.** Досліджувалася система психологічних понять, руйнівні виклики криз на психофізіологічні механізми обміну енергії та інформації, гальма (сповивання) зупиняють розвиток психомоторики, підмінюють роботу мислення заучуванням напам'ять, людина з виснаженням енергопотенціалом переважно користується емоціями, бо почуття вимагають великих витрат енергії, а уява звільнена від контролю моральних почуттів, людину робить свавільною.

Внаслідок взаємодії його із зовнішнім агресивним середовищем, є своєрідним дорожнім котком, який замість розвитку дає протилежний результат - руйнування психічної системи. У чому ж невідповідність сторін системи Я –

пракис - не-Я? Розкладемо Я (психе) на складові психофізіологічні органи потерпілі від кризових викликів до ресурсів людини й одержимо:

- *мислення* (розум, розсудок, критичність) - це аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, класифікація, порівняння, формалізація та ідеалізація тощо, дезінтегруються зростаючими проявами *аментивного синдрому*;

- *почуття* (гностичні, моральні та естетичні) - сенсорні дії, перцептивні, дихотомії образу, трихотомія предметності та дії комбінаторики тощо; людина втрачає здатності вимірювати саму себе і довкілля мірками гармонії і набувають домінантності емоції з агресивно-реактивним або покірно-фобією поведінкою;

- *уява* (руйнування шаблонів і стереотипів): аглютинація, гіперболізація, схематизація, типізація, поляризація тощо, її образи набувають форм містичності, утопічності; дії *уяви* втрачають контроль естетичних і моральних почуттів, утворюють химерні комбінаторні стереотипи; втрачають оцінювальні властивості і перетворюються на примітивні емоції – реакції (протидія, опір) викликам довкілля; вивільнена з під контролю моральних почуттів утворює міфологічні когнітивні схеми дій, веде людину до злочинів, трагедій і катастроф;

- *психомоторика* (ідеомоторика, сенсомоторика, моторні дії): чотири види фізичних сил (тяжіння, інерції, реактивні і м'язові), два види простору (схема тіла й простір руху, думки, почуттів та уяви) і час дії – хронотоп живих рухів: гіподинамія, обмін і генерування енергії та інформації непридатні убезпечувати тонус життя; у кризових станах втрачає якість втілення образів, почуттів та думок та здатність до розвитку, збільшує хибність дії і «аварійність» людини.

- *енергопотенціал* (базовий, оперативний, природи, соціуму і ноосфери) - механізми обміну енергією та інформацією із не-Я (таємницею, невідомим у предметі), втрата резистентності до захворювань, здатності до продуктивних дій та тривалості життя: домінантними стають депресивні стани різного походження;

- *механізм творчості* (мислення, почуття, уява, психомоторика й енергопотенціал) та його інструменти неподільні на частини але працюють разом лише коли він перебуває у стані гармонії; тоді він - це той самий млин, що протягом усього життя здатен перемелювати будь-який матеріал, що ви засипатимете в жорна. Людина іноді і не знає про механізми, його інструменти - вона просто діє, творить у насолоду собі.

### Список використаної літератури

1. Декарт Р. Избр. произведения / Р. Декарт. – М., 1950.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М., 1966. - 349 с.
3. Клименко В.В. Людина і ноосфера / В.В. Клименко. – К.: Альфа, 1993. –274 с.
4. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини / В.В. Клименко. – К., 1997. – 192 с.
5. Клименко В.В. Психологические тесты таланта / В.В. Клименко. – Х.: Фолио, 1996. – 414 с.
6. Клименко В.В. Как воспитывать вундеркинда / В.В. Клименко. – Х.: Фолио, 1996. – 463 с.

7. Клименко В.В. Механізм творчості: чи можна його розвивати / В.В. Клименко. – Київ, “Шкільний світ”, 2001. – 96 с.
8. Клименко В.В. Психологія творчості / В.В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
9. Клименко В.В. Психологія спорту / В.В. Клименко. – К.: Академія, 2007. – 437 с.
10. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини / В.В. Клименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 640 с.
11. Сеченов И.М. Элементы мысли / И.М. Сеченов // Избр. произвед.: физиология и психология. – М., 1952. – Т. 1. – С. 272-427.
12. Спиноза Б. Избр. Произведения / Б. Спиноза. – М., 1957.
13. Ухтомский А.А. Учение о доминанте / А.А. Ухтомский // Собр. соч., т.1. – Л., 1950. – 330 с.
14. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 210 с.

В статье обосновывается, что кризисные вызовы разрушают единство «деградации и генезиса» в системе ресурсов праксиса человека, в частности: в мышлении (разум, рассудок и критичность) возрастают проявления аментивного синдрома; гностические, моральные и эстетичные чувства теряют оцениваемые свойства и превращаются в примитивные эмоции - реакции (противодействие, сопротивление) вызовам окружающей среды; действия воображения теряют контроль эстетичных и моральных чувств, образуют химерические комбинаторные стереотипы и ведут до преступлений и трагедий человека в социуме; истощение энергии минимизирует ее обмен генерирование информации, снижает тонус жизни; психомоторика теряет качество воплощения образа, чувств и мыслей и способность к развитию, увеличивает ошибочность действия и «аварийность» человека.

*Ключевые слова:* праксис, кризисные влияния, психофизиологические органы, ресурсы, деградация, генеза, астенические состояния, восстановительное развитие

Crisis calls to destroy the unity "of degradation and the Genesis of" the system resources of a praxis of human rights, in particular: in *thinking* (mind, reason and severity) increase the existence of *amental syndrome*; gnostic, moral and aesthetic *feelings* those critics appreciate the property and turn into a primitive emotion - reaction (counter-action, resistance) to the challenges of the environment; actions of *imagination* lose control aesthetic and moral feelings, to form chimerical combinatorial stereotypes and lead to crimes and tragedies of man in society; the *energy* depletion minimizes the exchange generated information, reduces the tone of life; *psychomotor* loses quality the realization of the image, feelings and thoughts and the ability to develop, increases the inaccuracy of the action and "accidents" of a man.

*Key words:* praxis, crisis influences, psychophysiological organs, resources, degradation, genesis, adynamic states, refurbishable increase

## ПОЛІФАКТОРНА ДЕПРИВАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**В.В. Кобильченко,**  
*провідний науковий співробітник  
лабораторії тифлопедагогіки Інституту  
спеціальної педагогіки НАПН України,  
доктор психологічних наук,  
старший науковий співробітник*

Визначено, що депривація – це такий психічний стан, коли дитина не має змоги задовольняти свої основні потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу. Встановлено, що існують різні види депривації: сенсорна, соціальна, материнська. Розкрито, що особистісний розвиток дітей з порушеннями зору відбувається в умовах поліфакторної депривації. Доведено, що головний акцент у діяльності практичного психолога повинен бути зроблений на профілактиці відхилень в розвитку, яка передбачає обов'язкову кооперацію з безпосереднім соціальним оточенням дитини.

*Ключові слова:* депривація, фактори, розвиток, особистість, фрустрація.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку спеціальної психології актуалізується проблема дослідження процесу розвитку особистості, який обтяжений сенсорним дефектом (зниженням або повною втратою зору) і зазнає окрім впливу внутрішніх (біологічних) ще й зовнішніх (соціальних), часом, несприятливих чинників. Відтак, набуває значущості питання вивчення категорії «депривація» в руслі гуманістичної парадигми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Депривація (від лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) – це такий психічний стан, коли дитина не має змоги задовольняти свої основні (життєві) потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу. Тобто йдеться про втрату чогось такого, що необхідно дитині для задоволення її певних важливих потреб. Це призводить до різних психологічних відхилень у поведінці та діяльності. У різних обставинах депривованими можуть виявитися різні потреби. У зв'язку із цим термін «депривація» традиційно розглядається як родове поняття, що поєднує цілий клас психічних станів особистості, що виникають у результаті тривалого її обмеження або позбавлення джерел задоволення тієї або іншої потреби [4].

У психології прийнято виділяти наступні основні види депривації: сенсорну, соціальну й материнську.

Сенсорна депривація – наслідок «сенсорного голоду», тобто психічний стан, викликаний неможливістю задовольнити найважливішу для будь-якого індивіда потребу у враженнях у зв'язку з обмеженням зорових, слухових та інших стимулів. Деприваційна ситуація тут може породжуватися, з одного боку, певними індивідуальними фізичними недоліками, а з іншого боку – комплексом екстремальних обставин життєдіяльності суб'єкта, що перешкоджають адекватному



«сенсорному насиченню». У психології подібні умови описуються за допомогою терміна «збіднене середовище».

Психічний стан, традиційно позначуваний поняттям «соціальна депривація», є наслідком порушень контактів індивіда із соціумом, що відбулися з тих чи інших причин. Такі порушення завжди поєднуються з фактом соціальної ізоляції, ступінь жорсткості якої може бути різним, що у свою чергу визначає силу деприваційної ситуації. Форми соціальної депривації різні не тільки за ступенем її жорсткості, але й за тим, хто є її ініціатором, хто саме задає деприваційний характер відносин групи із соціумом – вона сама або ж суспільство, цілеспрямовано створюючи для вирішення певних завдань закриті, певним чином, від інших людських співтовариств об'єднання людей (наприклад, спеціальні школи-інтернати).

Останнім часом у психології інтенсивно досліджується також материнська (емоційна) депривація, яка найчастіше є результатом ізоляції дитини від матері й проявляється в позбавленні дитини материнської турботи, уваги, любові й ніжності. Вона породжує розлади, передусім, в емоційно-вольовій сфері дитини, призводить до зниження контактності дитини тощо.

Будь-яка тривала депривація в житті дитини в цілому затримує її психічний і соціальний розвиток. Крім того, нестача сенсорних і соціальних стимулів у процесі розвитку дитини призводить також до уповільнення й перекручування емоційного й інтелектуального розвитку дитини.

Незважаючи на розмаїтість видів депривації, їхні прояви в психологічному плані змістовно схожі. Депривація може впливати на організм і психіку людини деструктивно, аж до виникнення незворотних порушень.

Як правило, психічний стан депривованої особистості виявляється в її підвищеній тривозі, страху, почутті глибокої, нерідко не поясненої для самої людини незадоволеності собою, своїм оточенням, своїм життям. Ці стани знаходять своє вираження у втраті життєвої активності, у стійкій депресії, що переривається іноді сплесками неспровокованої агресії.

Зазначимо, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідкам часто ні чим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

У той же час, у кожному окремому випадку ступінь деприваційного «ураження» особистості різна. Вирішальне значення тут мають виразність і співвіднесеність двох основних груп факторів: 1) рівень стійкості конкретної особистості, її деприваційний досвід, здатність протистояти впливу ситуації, тобто ступінь її психологічного «загартування»; 2) ступінь твердості, модифікаційної потужності й міра мультиаспектності деприваційного впливу. Часткове обмеження можливостей задоволення якоїсь однієї з потреб, особливо у випадку тимчасової деприваційної ситуації, за своїми наслідками принципово є менш небезпечним для особистості порівняно з випадками, коли вона потрапляє в умови тривалої й практично повної неможливості задоволення цієї потреби. І все-таки односпрямований деприваційний вплив, яким би жорстким він не був, з часом може бути істотно послабленим завдяки повноцінному задоволенню інших основних потреб особистості.

**Мета** статті – теоретичне обґрунтування необхідності дослідження поліфакторного впливу депривації на особистісний розвиток дітей з порушеннями зору вимагає вирішення наступних завдань у межах наукової публікації: по-перше, уточнення понять «депривація» і «фрустрація»; по-друге, визначення видів депривації; по-третє, з'ясування ролі депривації у виникненні фрустрації актуальних дитячих потреб тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що для будь якого розвитку, як нормативного, так і порушеного необхідні певні внутрішні та зовнішні умови, оскільки розвиток дитини детермінований двома основними факторами: внутрішнім (біологічним) і зовнішнім (соціальним).

До складу внутрішніх умов входить людська анатомо-морфологічна будова (задатки), збереженість і розвиненість органів відображення, загальна чутливість, тобто здатність людини (в широкому розумінні слова) до відчуття, сприймання і т.д.

Зовнішні умови – це передусім те соціальне середовище, в якому живе дитина, її сімейні та інші міжособистісні стосунки, особливості навчання і виховання, способи передачі суспільного досвіду тощо.

З погляду Л. Виготського, існують два плани розвитку – біологічний (природний) і соціальний (культурний), які являють собою ніби «єдиний сплав». Відповідно, «вростання» дитини в цивілізацію поєднується із процесами її органічного дозрівання. Але хоча природний і культурний розвиток поєднуються, вони не змішуються, і особлива роль у формуванні вищих психічних функцій й особистості належить культурному розвитку [2].

З точки зору сучасних методологів Г. Бала та В. Мединцева, особистість є набутою в ході культурного розвитку інтегративною якістю людини [1], що характеризує міру представленості в ній культурних форм – соціокодів.

Підкоряючись в цілому загальним закономірностям розвитку, розвиток дитини з порушенням зором має й ряд власних закономірностей.

В основі атипового розвитку завжди лежать або органічні, або функціональні порушення нервової системи, або периферійні порушення певного аналізатора. При атиповому розвитку спостерігається більша залежність соціально-психологічних компонентів від порушень природно-психічних властивостей, а також – виражена реакція особистості на порушення природно-психічних властивостей, що виникає в процесі її взаємин із соціальним оточенням. Таким чином, ризик виникнення психологічних відхилень в розвитку дитини визначається сукупним впливом біологічних та соціальних факторів: вихідним станом здоров'я й негативними впливами середовища.

У процесі розвитку змінюється ієрархія між первинними й вторинними, біологічними й соціально обумовленими порушеннями. На початкових етапах основною перешкодою до навчання й виховання є органічний дефект (вторинне недорозвинення спрямоване «знизу нагору»). У випадку несвоєчасно початої корекційної роботи або в разі її відсутності, вторинні відхилення, а також неадекватні особистісної установки, викликані невдачами в різних видах діяльності, нерідко починають займати провідне місце у формуванні негативного ставлення до себе, соціального оточення й основних видів діяльності. Поширюючись на усе більш широке коло психологічних проблем, вторинне недорозвинення починає впливати

на елементарні психічні функції, тобто напрямок патогенного впливу починає йти «зверху вниз». Відповідно, атиповий розвиток характеризують властивості, обумовлені різного роду факторами, серед яких необхідно, насамперед, виділити первинні (біологічні й соціальні) і вторинні – психологічні фактори.

Відомо, що в процесі пізнання навколишнього світу найважливіша роль належить саме зору, зоровому сприйманню (завдяки йому дитина отримує, приблизно, 80-90 % усієї інформації).

Крім того, зорове сприймання відіграє особливу роль у життєдіяльності людини у зв'язку з його інформаційною значущістю (насамперед – у просторовій орієнтації), величезною роллю в здійсненні різних видів діяльності (ігрової, навчальної, трудової) і, в остаточному підсумку, – у розвитку всіх сторін особистості, оскільки зір, крім усього сказаного, детермінує спілкування між дитиною й батьками, іншими дорослими й дітьми, спілкування дитини з навколишнім світом у цілому [3].

Відповідно, порушення зору є тими відхиленнями в розвитку дитини, які детермінують надалі увесь хід розвитку дитини, її діяльність у різних сферах, взаємодію як із предметним, так і з соціальним середовищем. Залежно від глибини зорових порушень відбувається редукція можливостей дитини, що проявляється або у вигляді утруднень діяльності, або у вигляді обмеження здійснення діяльності, або у вигляді повної неможливості здійснювати певну діяльність.

Первинний (зоровий) дефект виявляє себе не лише у порушенні візуального сприймання, перцептивної сфери в цілому, а й соціальної перцепції зокрема, редукованості або викривленні уявлень і Я-образів, сенсорній (зоровій) депривації, дефіциті сенсорного досвіду тощо [3].

Нестача сенсорних стимулів різної модальності (у даному випадку, зорових) викликає стимульну (сенсорну) депривацію.

Відповідно, сенсорна (зорова) депривація – це знижена кількість сенсорних стимулів або їх обмежена мінливість і модальність, що призводить до інформаційної (когнітивної) депривації, яка перешкоджає створенню адекватних моделей навколишнього світу. Якщо немає необхідної інформації, уявлень про зв'язки між предметами і явищами, дитина створює «уявні зв'язки» (за І. Павловим), які часто є помилковими.

Група соціальних факторів пов'язана із правилами поведінки й діяльності людей або соціальних груп. Особливістю соціальних норм для дітей є те, що вони виступають фактором виховання, у процесі якого відбувається засвоєння соціальних цінностей, входження (або «вростання» за Л. Виготським) у соціальне середовище, засвоєння соціальних ролей і соціального досвіду. У цьому випадку, однією з важливих функцій виховання є його керуюча функція, завдяки якій відбувається організація обставин життя, які впливають на свідомість і поведінку дітей, і при цьому забезпечується потрібний виховний ефект.

Фактор соціального оточення, постійного соціального впливу на дитину є другою абсолютно необхідною складовою в процесі становлення особистості й усіх її компонентів. Значення соціального фактора в становленні особистості неможливо переоцінити. Будь-які перекручування у впливі цього фактора, тобто, так зване «неправильне виховання», не можуть не відобразитися на процесі становлення

особистості дитини, її характеру. Тривалі й грубі помилки в психолого-педагогічному, виховному процесі можуть призвести до виникнення дисбалансу в різних адаптивних системах, як на біологічному, так і на соціальному рівнях.

До негативних соціальних факторів ми, передусім, відносимо дефекти первинної та вторинної соціалізації. Функція первинної соціалізації обумовлена тим, що родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини. Роль родини полягає у поступовому введенні дитини в суспільство. Первинна соціалізація у формуванні особистості відіграє особливо важливу роль, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й манери поведінки, типові реакції старших на ті або інші проблеми.

Дефекти первинної соціалізації в родині можуть мати принципове значення в першу чергу тому, що дитина ще не засвоїла інших (позитивних) зразків соціальної поведінки.

До неправильного виховання, його типових помилок відносять: надмірне піклування (потурання й т.п.) або недостатнє (емоційне неприйняття, жорстокість, завищені вимоги тощо).

Інший фактор ризику – конфлікти між членами родини або неповна сім'я. Внаслідок сімейних конфліктів у дітей виникають характерні зміни у поведінці: покірність, боязливість, схильність до депресивних настроїв тощо.

При вихованні в неповній родині дитина часто не отримує необхідних зразків поведінки дорослого. Мати – необхідний агент соціалізації, «компонент» соціальної ситуації розвитку дитини, від якого залежать практично всі новоутворення, особливо першого року життя.

Депривація материнського піклування про дитину (емоційна депривація) є тією психічною травмою, яка виступає у вигляді надмірної чутливості дитини до зовнішніх соціальних впливів на її особистість в цілому. Очевидно, що вона викликає до життя механізми психологічного захисту, які не тільки знижують рівень такої чутливості, але й перешкоджають задоволенню актуальних дитячих потреб.

Таким чином, родина – головна ланка того причинного ланцюжка, що зумовлює виникнення асоціальної поведінки та соціальну дезадаптацію дитини.

Дефекти вторинної соціалізації передусім пов'язані із навчальним закладом. Найважливішу роль у тому, якою виросте людина, яким чином відбудеться її становлення відіграють люди, у безпосередній взаємодії з якими протікає її життя. Їх прийнято називати агентами соціалізації. За своєю роллю в соціалізації агенти розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для дитини, як будується взаємодія з ними, в якому напрямку і якими засобами вони роблять свій вплив.

У навчальному закладі дорослі подекуди пред'являють до дитини надмірні вимоги, які суперечать віковим та індивідуальним можливостям дитини, що порушує її емоційний комфорт та самопочуття, гальмує формування її особистості.

Істотну роль при цьому відіграє неправильне виховання, причому емоційне неприйняття сприяє формуванню жорстокості; надмірне піклування стримує появу відповідальності; потурання дитячим забаганкам обумовлює неадекватний рівень домагань, жадібність; жорстокість породжує пасивних, безініціативних, брехливих або жорстоких людей; завищені вимоги викликають неврози [6].

Виховання поза родиною (наприклад, в умовах дитячої лікарні, санаторію або школи-інтернату) – це умовне виховання, яке на відміну від безумовного, материнського, змінюється залежно від того, як складаються стосунки дитини з різними дорослими. Це одна із причин соціальної депривації – незадоволення потреб дитини (коли задовольняються переважно її базові, біологічні потреби на шкоду іншим потребам розвитку, як психічного, так і соціального рівня), що накладає свій глибокий відбиток на весь хід онтогенезу.

На думку С. Максименка, цілісність особистості специфічно охоплює всі структурні й динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості – біологічного, соціального та духовного [5].

Як зазначалось вище, соціальна депривація – це зниження або відсутність у дитини можливості спілкуватися з іншими людьми, жити, функціонально й культурно взаємодіючи із соціумом. Таким чином, порушення контактів особистості із суспільством може спровокувати характерний психічний стан, що служить патогенним фактором розвитку й може зумовлювати появу деяких психосоматичних розладів.

Так, зокрема, дитина, що росте в «закритих» установах гостро відчуває потребу в доброзичливому спілкуванні й, у той же час, вкрай важко встановлює такого роду контакти з навколишніми людьми.

В умовах виховання поза родиною також чітко простежується закономірність депривації психіки: пізнавальних процесів (наочно-образне мислення), регулятивної функції (емоційна нестійкість) і т.п. Тобто, різні види депривації складно між собою переплітаються. Деякі з них можуть об'єднуватися, одна може бути наслідком іншої й т.д.

Умовне виховання також фруструє дитину, проявляючись у дихотомії «потреби – способи їхнього задоволення». Особливо чутлива до таких умов потреба в спілкуванні: при її незадоволенні страждає самосвідомість дитини, відкритість до світу, прихильність до дорослого.

Фрустрація виникає в ситуації, що сприймається суб'єктом як загроза задоволенню тієї або іншої його потреби. Вона проявляється в ряді емоційних процесів, таких як розчарування, тривога, роздратування й навіть розпач.

Нерідко плутають фрустрацію й депривацію, хоча причини їх різні. Якщо фрустрація пов'язана з наслідками незадоволених бажань або невдачами в досягненні поставленої мети, то депривація впливає з відсутності самої можливості, необхідної для задоволення актуальних потреб.

Таким чином, дефекти вторинної соціалізації – це ті соціальні фактори, умови життя й виховання, які перешкоджають освоєнню дитиною культурних норм і стандартів, прийнятих у даному соціумі.

Слід зазначити, що самоприйняття й самоповага особистості є загальним знаменником, інтегральним виміром благополучного розвитку, тоді як негативне самоставлення свідчить про зворотне.

**Висновки.** Можна ствердно говорити, що особистісний розвиток дітей з порушеннями зору відбувається в умовах зорової, соціальної та емоційної депривації, яка суттєво утруднює задоволення актуальних потреб дитини та

призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи у подальшому виникнення фрустрації, що виражається в характерних переживаннях і поведінці: апатія, агресія, регресія (поведінка, яка проявляє себе в мінімізації потреб) та стереотипія (порушення власної працездатності і наслідування чийхось дій) тощо.

Таким чином, недорозвинення вищих психічних функцій і вищих характерологічних утворень нашаровуються на первинний дефект, і на ділі виявляються менш стійкими, аніж недорозвинення нижчих, або елементарних психічних процесів, безпосередньо обумовлених самим зоровим дефектом. Чим менше порушення пов'язане з біологічною основою, тим краще воно піддається психолого-педагогічній корекції. Те, що виникло в процесі розвитку дитини як вторинні утворення, може бути профілактично попереджене або усунуте.

Саме тому, головний акцент у діяльності практичного психолога повинен бути зроблений не стільки на психологічній допомозі дитині з порушеним зором, скільки на профілактиці таких відхилень, попередженні їхнього виникнення, що передбачає обов'язкову кооперацію з безпосереднім соціальним оточенням дитини, надання йому необхідної консультативної допомоги [3].

### Список використаної літератури

1. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С.167-178.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с. – (Собр. соч. в 6 томах. – Т.5).
3. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения / В.В. Кобыльченко. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 540 с.
4. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 464 с.
5. Максименко С.Д. Поняття особистості у психології / С.Д. Максименко // Психологія і особистість. 2016. № 1 (9). – С. 11-17.
6. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: у 2 т. / П.А. М'ясоїд. – К.: Алерта, 2011. – Т. 1. – 496 с.

Определено, что депривация – это такое психическое состояние, когда ребенок не имеет возможности удовлетворять свои основные потребности в достаточной мере в течение продолжительного времени. Установлено, что существуют разные виды депривации: сенсорная, социальная, материнская. Раскрыто, что личностное развитие детей с нарушениями зрения происходит в условиях полифакторной депривации. Доказано, что главный акцент в деятельности практического психолога должен быть сделан на профилактике отклонений в развитии, которая предусматривает обязательную кооперацию с непосредственным социальным окружением ребенка.

*Ключевые слова:* депривация, факторы, развитие, личность, фрустрация.

It was determined that deprivation – it is a mental state, when the child is not able to meet their basic needs sufficient measure for a long time. It has been established that there are different types of deprivation: sensory, social, parent. It is disclosed that the personal development of children with visual

impairment occurs in conditions of multifactor deprivation. It is proved that the main focus of activities psychologist should be placed on preventing deviations in development cooperation which provides for compulsory direct social environment of the child.

*Key words:* deprivation, factors, development, personality, frustration.

## **СЕКЦІЯ 1.**

### **Теоретико-методологічні проблеми розвитку і саморозвитку особистості в умовах кризових викликів сучасності**

**УДК: 316.614.6-053.6: 005.336.5: 316.477+ 37.013.77**

#### **ПІДХОДИ ФАСІЛІТАЦІЇ І КОНГРУЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ**

***С.В. Алексєєва,***  
*старший науковий співробітник лабораторії*  
*професійної кар'єри ІПТО НАПН України,*  
*кандидат педагогічних наук,*  
*старший науковий співробітник*

Обґрунтовано необхідність використання підходів фасілітації і конгруентності у підготовці майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри в умовах кризових викликів сучасності. Розкрито сутність цих підходів у забезпеченні здатності особистості до інтенсивного пошуку знань, пробудження глибокого інтересу до кар'єрної діяльності як до процесу професійного саморозвитку й самоствердження в професії, створенні реальних змістовних мотивів навчання. Визначено соціальну та педагогічну складову змісту фасілітації і конгруентності у підготовці майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри, що сприятиме підвищенню швидкості й продуктивності навчання внаслідок актуалізації в свідомості особистості образу успішної людини, сформованої готовності до адаптації в умовах кризових викликів сучасності. Використання підходів фасілітації і конгруентності у підготовці майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри в умовах кризових викликів сучасності відбувається з метою забезпечення спрямованості на досягнення максимальної ефективності в кар'єрній діяльності майбутніх фахівців, надбання умінь контролю за процесом самореалізації у майбутній професії. А це можливо за умов певного педагогічного керівництва, де педагогу необхідно зайняти позицію не «над», а «разом» з учнівською молоддю, що сприятиме формуванню духовних і моральних цінностей, розвитку творчих здібностей, соціалізації майбутніх фахівців.

*Ключові слова:* професійна кар'єра, кар'єрна самореалізація, фасілітація, конгруентність, соціалізація.

**Постановка проблеми.** Глобальна нестабільність яскраво висвітлює кардинальні структурні економічні, соціальні, політичні, ідеологічні зміни, що справляють надзвичайно великий вплив на систему забезпечення людської життєдіяльності, зокрема, природно-екологічну, демографічну, технологічну, ринково-економічну, соціальну, політичну. На думку аналітиків, сучасна глобальна світ-система трансформується до кардинально іншої моделі, що визначається переважанням наукоємного виробництва, екологічною безпечністю, ґрунтується на соціальній справедливості.

Світові процеси зумовлюють зміну філософії освіти, що має відповідати вимогам постсучасності, бути безмежно відкритою, орієнтуватися на проблеми розвитку і саморозвитку особистості в умовах кризових викликів сучасності. Система освіти має гнучко реагувати на світові процеси щодо підготовки фахівців нового типу – освічених, компетентних, здатних швидко адаптуватися і оперативно реагувати на зміни світового простору. У рамках нової філософії освіти підготовка фахівців нового типу має здійснюватися на засадах синергетичних процесів самоорганізації, ідеології (й практики) співробітництва, свідомої спільної дії індивідів та соціальних груп у пошуку універсального консенсусу, акмеологічних підходах до формування професійної зрілості, засадах фасілітації і конгруентності педагогічного процесу, що спрямовані на пізнавальну активність та розвиток свідомості майбутнього фахівця.

Підготовка фахівців нового типу ґрунтується на розумінні кожної окремої людини як найбільшої цінності суспільства, як особистості з її потребами до саморозвитку, самореалізації. Потреба у саморозвитку і самореалізації є сутнісне людською якістю, що полягає в здатності оволодівати світом, створювати нове, власне, суто індивідуальне в соціумі. Особистість, яка вільно та свідомо обирає шлях саморозвитку і самореалізації, здатна до продуктивної праці, професійного вдосконалення, виявляє стійке прагнення до підвищення професійної майстерності, орієнтацію на мобільність.

Варто зазначити, кризовим моментом сучасної освітньої практики, зокрема, в Україні, є нездатність у повному обсязі готувати молодих людей до ефективного саморозвитку і самореалізації у сфері професійної діяльності. Саме проблема ефективного саморозвитку і самореалізації у сфері професійної діяльності, у сучасному світі, набуває актуальності в умовах кризових викликів сучасності, що пов'язані з необхідністю високого рівня активності та раціональності професійного розвитку майбутніх фахівців, їхнього кар'єрного становлення на сучасному ринку праці. Професійну кар'єру вважають критерієм професійного саморозвитку й самоствердження особистості та показником успішної самореалізації в професії. Освічений та кар'єро орієнтовний фахівець більш схильний до виявлення гнучкості у прогнозуванні майбутнього в умовах кризових викликів сучасності, альтернативності професійного розвитку, досягненню вершин професіоналізму.

Сучасний ринок праці характеризується ситуацією "принципової невизначеності", що відзначається скорочення «життєвого циклу» професійних знань, умінь та навичок, і внаслідок цього, виникає необхідність надбання особово-дієвого потенціалу в професії, що уможливлює формування конкурентоспроможного фахівця. Надбання особово-дієвого потенціалу в професії



можливо за умови орієнтації на розвиток кар'єри, на вимоги ринку праці, практичні потреби, інтереси, запити майбутніх фахівців. За такого підходу, сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців має ґрунтуватися на підходах, що по-новому актуалізувати питання якісного оновлення змісту, аспектах розвитку мотиваційної сфери, реалізації професійних інтересів, прагнень особистості.

**Аналіз останніх публікацій і досліджень.** Розвиток професійної кар'єри є науково-концептуальним процесом, що базується на пізнаннях основних закономірностей у сфері соціології, теорії управління, сучасних досягненнях психології та педагогіки. Вивченню кар'єрної проблематики присвячено багато досліджень. Зокрема, комплекс проблем, пов'язаних з підготовкою особистості до розвитку професійної кар'єри інтенсивно досліджували: М. Миропольська – професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри (2004), А. Борисюк – професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: етапи, типи професійної кар'єри (2007), Р. Калениченко – психологічні аспекти кар'єри: основні мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри (2006), С. Сотникова – управління кар'єрою (2001), І. Назарова – психолого-педагогічний супровід випускників освітніх закладів по проектуванню життєвих і професійних стратегій (2007), Л. Прокоф'єва – професійна кар'єра чоловіка і жінки (2000), А. Поплавська – проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів (2005), Л. Долгих – кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації (2005), О. Слободенюк – концепція формування свідомого вибору професійної кар'єри (2007), Д. Закатнов – підготовка учнівської молоді до вибору професійної кар'єри на засадах особистісно орієнтованого підходу; структура і показники готовності учнів ПТНЗ до побудови професійної кар'єри (2010).

Значний внесок у підготовку учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри зроблено співробітниками лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Було апробовано та впроваджено педагогічні технології формування уявлень учнівської молоді про професійну кар'єру та професійний успіх, підготовка їх до вибору й реалізації професійної кар'єри, розробка змісту, форм та методів педагогічної підтримки учнів ПТНЗ щодо розвитку професійної кар'єри тощо. Дослідження лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України свідчить про необхідність використання сучасних підходів до закріплення у самосвідомості майбутніх фахівців затребуваної необхідності саморозвитку й самореалізації, що дозволяє спеціальними прийомами й техніками самоактуалізувати особистісне та професійне "Я". Практичне вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри можливо засобами акмеологічних прийомів через впровадження створення особливого педагогічного середовища, що забезпечує особливу взаємодію, спрямовану на актуалізацію пізнавальної активності та свідомості майбутніх фахівців. У педагогіці це явище носить назву фасілітації, що з англійського (to facilitate) означає полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови. Головне завдання фасілітації, на думку А.М. Рябкова, полягає у забезпеченні здатності до інтенсивного пошуку професійних знань, що важливо для процесу підготовки майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри [3].

**Виклад основного матеріалу.** Розробку концепції фасилітації розпочав у 50-х рр. ХХ ст. К. Роджерс разом з іншими представниками гуманістичної психології. Зокрема, у працях Л.М. Куликової і Є.Г. Врублевської фасилітація вивчається як вид педагогічної взаємодії, в ході і в результаті якої, за певних умов, здійснюється усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток суб'єктів навчання.

У дослідженні Р.С. Дімухаметова на основі андрагогічного, синергетичного, ціннісно-акмеологічного підходів розроблено алгоритм управлінських дій викладача і студента, представлений у вигляді «атрибутивного кільця», що містить фасилітацію мотиви-утворюючої діяльності; фасилітацію формування мети; фасилітацію пошуку предмета пізнання; фасилітацію пошуку методу діяльності; фасилітацію пошуку засобів пізнання; фасилітацію реалізації процесу; фасилітацію рефлексії. Атрибутивне кільце складається не на виконавської, а в орієнтаційній частині взаємодії. У зв'язку з цим завдання педагога – розділити з студентами ряд управлінських функцій з метою створення умов для пробудження глибокого інтересу до предмета і створення реальних змістовних мотивів навчання. Отже, фасилітація це, якісно вищий і відповідний сучасним запитам практики, рівень навчання професіоналів, що уможливорює використання не догматичних методів і прийоми професійної підготовки, а тільки тих, що сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують професійно-пізнавальний інтерес, професійно орієнтовану свідомість майбутніх фахівців.

Поняття фасилітації має соціальну і педагогічну складову. Зокрема, соціальна – уможливорює підвищення швидкості та продуктивності діяльності особистості внаслідок актуалізації в свідомості образу успішної людини [2]. Педагогічна складова фасилітації забезпечує посилення продуктивності навчання та розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування учнівської молоді та педагога [1].

Розглянемо аспекти підготовки майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри на засадах концепції фасилітації. По-перше, реалізація концепції фасилітації у процесі підготовки майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри залежить від педагогічної системи професійної підготовки, що включає наступні складові, зокрема: дидактичне обґрунтування цілей і змісту підготовки майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри; забезпечення певного рівня випередження складності змісту від рівня наявної підготовки з метою створення сприятливих умов для їх розвитку; забезпечення високого наукового й методичного рівнів викладання та організації навчального процесу з метою створення ситуації напруження думки; оснащення навчального процесу технічними й дидактичними засобами навчання, що забезпечують продуктивну навчальну діяльність; створення підґрунтя позитивного ставлення до змісту й процесу навчання, до активної професійної діяльності.

По-друге, підготовка майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри на засадах фасилітації має відбуватися за певних умов педагогічного керівництва, де педагогу необхідно зайняти позицію не «над», а «разом» зі учнівською молоддю. За такого підходу створюються умови для організації дослідництва, а це сприяє формуванню професійно-пізнавального інтересу майбутніх фахівців та їхньої пізнавальної активності.

По-третє, реалізація концепції фасілітації у підготовці майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри передбачає створення ряду умов щодо конгруентності педагогічного процесу. Конгруентність у педагогічному процесі сприяє забезпеченню рефлексії взаємодії, що визначається положення «замість того, щоб демонструвати власний розум і знання, викладачу слід покластися на те, куди веде його студент». Конгруентність (*congruensis*) у перекладі з латинської мови означає відповідність, співмірність, співпадання. Загалом конгруентність проявляється в певній відповідності внутрішніх установок особистості та виявляється у тому, що нею декларується [4]. Конгруентність, за визначенням О. Саннікової, це складний психологічний феномен, що забезпечує співмірність наявних переконань особистості вчинкам, які вона здійснює, відповідність морально-етичних норм і правил, які сповідує та відповідність внутрішнього психологічного змісту особистості тому, що нею викладається, проповідується й демонструється [5]. За такого підходу, конгруентність у педагогічному процесі підготовки до розвитку кар'єри передбачає використання лише тих методів, що відповідають індивідуальним особливостям майбутніх фахівців. Таки методи надають можливість використання психосемантичного підходу до професійної підготовки, що реалізується у вигляді квазіпрофесійної діяльності.

Підходи фасілітації і конгруентності уможливлюють створення умов відсутності зовнішнього оцінювання що забезпечує визнання безумовної цінності особистості. Педагог створює умови творчості, де кожен розвивається на засадах самобутності і неповторності у всіх проявах, незалежно від стану і поведінки. Такий підхід уможливлює психологічну свободу, що надана під час навчання і сприяє самовираженню та креативності майбутніх фахівців. Переорієнтація системи професійної підготовки на засади фасілітації і конгруентності забезпечуватиме зміни внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду майбутніх фахівців. Чуттєво-когнітивний досвід майбутніх фахівців формується за допомогою педагогічного впливу на чуттєвий рівень пізнання особистості, що важливо для майбутньої кар'єри в професії.

**Висновок.** Виходячи з вище за викладене, відмітимо, що підходи фасілітації і конгруентності привносять до системи підготовки майбутніх фахівців цілеспрямовану кар'єрну орієнтацію та формування у них готовності до майбутньої професійної самореалізації.

### Список використаної літератури

1. Зеєр Е.Ф. Психологія професійного розвитку / Е.Ф. Зеєр. – М.: Академія, 2009. – 240 с.
2. Психологія: Словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Рябков А. М. Фасилитация в профессиональном образовании / А.М. Рябков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 78 – 82.
4. Rogers C. Some observation on the organisation of personality // Amer. Psychol. – 1947. – V. 2. – P. 3.

5. Саннікова О.П. Конгруентність як інтегративна властивість особистості психолога / О.П. Саннікова // режим доступа [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/\\_2012\\_2\\_9.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/_2012_2_9.pdf)

Обоснована необходимость использования подходов фасилитации и конгруэнтности в подготовке будущих специалистов к развитию профессиональной карьеры в условиях кризисных вызовов современности. Раскрыта сущность этих подходов в обеспечении способности личности к интенсивному поиску знаний, пробуждения глубокого интереса к карьерной деятельности как к процессу профессионального саморазвития и самоутверждения в профессии, создании реальных содержательных мотивов обучения. Определена социальная и педагогическая составляющая содержания фасилитации и конгруэнтности в подготовке будущих специалистов к развитию профессиональной карьеры, которая будет способствовать повышению производительности обучения в результате актуализации в сознании личности образа успешного человека, сформированной готовности к адаптации в условиях кризисных вызовов современности. Использование подходов фасилитации и конгруэнтности в подготовке будущих специалистов к развитию профессиональной карьеры в условиях кризисных вызовов современности происходит с целью обеспечения направленности на достижение максимальной эффективности в карьерной деятельности будущих специалистов, приобретения умений контроля за процессом самореализации в будущей профессии. А это возможно при условиях определенного педагогического руководства, где педагогу необходимо занять позицию не «над», а «вместе» с ученической молодежью, что будет способствовать формированию духовных и моральных ценностей, развитию творческих способностей, социализации будущих специалистов.

*Ключевые слова:* профессиональная карьера, карьерная самореализация, фасилитация, конгруэнтность, социализация.

The necessity of taking approach of facilitate and congruence is reasonable for preparation of future specialists to development of professional career in the conditions of crisis calls of contemporaneity. Essence of these approaches is exposed in providing of ability of personality to the intensive search of knowledge, awakening of deep interest in quarry activity as to the process of professional development and self-affirmation in a profession, creation of the real rich in content reasons of educating. The social and pedagogical constituent of maintenance of facilitate and congruence is certain in preparation of future specialists to development of professional career that will assist the increase of the productivity of educating as a result of actualization in consciousness of personality of character of successful man, to the formed readiness to adaptation in the conditions of crisis calls of contemporaneity. Taking approach of facilitate and congruence in preparation of future specialists to development of professional career in the conditions of crisis calls of contemporaneity takes place with the purpose of providing of orientation on the achievement of maximal efficiency in quarry activity of future specialists, acquisitions of abilities of control after the process of self-realization in a future profession. And it maybe on conditions of certain pedagogical guidance, where a teacher must plant oneself "not above", and "together" with student's young people, that will assist forming of spiritual and moral values, developing creative flairs, socialization of future specialists.

*Key words:* professional career, quarry self-realization, facilitate, congruence, socialization.

## ЗМІНИ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ: РОЗУМІННЯ ПРИРОДИ ПСИХОТРАВМИ ТА ЇЇ НАСЛІДКІВ

*Н.А. Бастун,  
провідний науковий співробітник  
лабораторії теорії та методології психології  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України  
кандидат психологічних наук*

Аналізується позитивний зв'язок між удосконаленням термінологічного апарату та динамікою дослідження наслідків стресової психотравми. Описується варіант дисгармонійного психічного розвитку як наслідок психотравми раннього дитинства. Констатується, що причиною віддалених у часі посттравматичних емоційних порушень є мікроорганічні зміни функціонування лімбічної системи мозку.

*Ключові слова:* посттравматичний стресовий розлад, науковий контекст, дитячий вік, психічний розвиток, лімбічна система, шляхи корекції.

**Постановка проблеми.** У світовій науці впродовж останніх десятиліть відчутно зросла кількість досліджень стресової психотравми. Практики та науковці вважають вивчення цього феномену однією з актуальних проблем ХХІ ст. [4, 9]. Ці дослідження активізувалися після робіт американських вчених, а саме після 1980 р., коли американський психолог М. Горовіц, описав симптомокомплекс, характерний для ветеранів В'єтнамської війни. Він запропонував виділити його у самостійний синдром, під назвою «посттравматичний стресовий розлад», або ПТСР (post-traumatic stress disorder, - PTSD). Введення у науковий дискурс нового поняття значно активізувало розвідки, що стосуються психічної травми та її наслідків. Дослідження стресової травми виділилися у самостійну галузь на суміжжі кількох наукових дисциплін [2, 10].

В Україні, попри її бурхливу історію й, відповідно, високу актуальність проблеми психічної травми, розробка даної тематики посилилася лише у зв'язку із сучасними воєнними подіями. Що ж до віддалених психологічних наслідків стресової травми, то нині це питання залишається мало вивченим не лише у вітчизняній, а й у світовій теорії та практиці; виняток становлять лише закордонні дослідження стосовно учасників бойових дій, які отримали поранення і травми.

**Мета статті.** Проаналізувати віддалені наслідки психічної травми раннього віку та їхній вплив на психічний розвиток дитини

**Стан дослідженості проблеми.** У світі, за більш ніж столітню історію вивчення психотравми було накопичено значний обсяг фактів та різноманітних їх інтерпретацій. Проте єдиної, загальноприйнятої концепції, що пояснювала б причини й механізми ПТСР не існує і на сьогодні. Натомість, у науковому обігу існують численні теоретичні моделі, серед яких можна назвати психодинамічну, когнітивну і психосоціальну. Виділяють також і двофакторну модель ПТСР, де поєднані психологічні й біологічні інтерпретації даного явища [11].

Поширеність ПТСР залежить від частоти надзвичайних подій у спільноті та традиційного способу реагування на них. Відсоток розповсюдженості ПТСР серед населення, за різними даними, варіює від 1% до 67% . Український психіатр Л.П. Юр'єва вважає, що протягом свого життя ПТСР переносить 1% населення, а в 15% можуть виникнути його окремі симптоми (цит. за [6]).

Нині доведено, що стрес є поширеним афективним станом, який значною мірою впливає не лише на психологічний стан людини, але й на стан її нервової та ендокринної систем, порушення яких призводить до різноманітних соматичних і психосоматичних недуг

За даними психологічного дослідження, здійсненого під егідою ЮНІСЕФ у Донецькій області, майже 40% дітей віком 7-12 років та більше половини дітей віком 13-18 років стали безпосередніми свідками подій, пов'язаних з війною. Відповідно, 14% та 13% з них бачили танки й іншу військову техніку, 13% та 22% стали свідками боїв та сутичок, 4% і 15% – побиття знайомих людей, 6% та 5% - погроз щодо застосування зброї. Декілька дітей з опитаних бачили вбитих і поранених. 76% дітей віком 7-12 років та 43% дітей віком 13-18 років відчували страх, коли ставали свідками згаданих подій [12].

**Виклад основного матеріалу.** Події останніх років, що відбуваються в Україні, показали необхідність активації у наданні психологічної допомоги й соціально-психологічного захисту дітям, дорослим та цілим соціальним групам. Тому, на сучасному етапі різноаспектні дослідження стресової травми та її наслідків постають як конче актуальний і перспективний напрям вітчизняної науки.

Ще з другої половини ХІХ ст. під різними назвами діагностувалися і описувалися психічні стани, що виникали внаслідок пережитої загрози життю. Протягом більш ніж сторічних досліджень таких назв накопичилося приблизно півтора десятка. Першою з них була «залізнична травма (Е. Еріксон 1867) наступною – «синдром солдатського серця» (М. Да Коста 1871). «Травматичний невроз», Х. Оппенгейма (1888) за описом багато у чому нагадує симптоми сучасного ПТСР. Роботи швейцарського дослідника Е.Штерліна (1909, 1911) стали основою сучасної психіатрії катастроф [5]. Перша світова війна породила такі терміни, як «артилерійський шок», «снарядний», та «окопний» шок. Друга світова війна дала поняття «хронічного військового неврозу», «військової втоми», «бойового виснаження», «посттравматичного неврозу» тощо. Тоді ж було відзначено, що на схожі розлади страждали не лише комбатанти, але й в'язні концентраційних таборів і військовополонені [2]. Посттравматичні розлади як наслідок переживань на війні яскраво описали Е.М. Ремарк, Е.Гемінгвей та інші письменники. Ремарку належить поняття «втрачене покоління» - це молоді ветерани війни, які були соціально дезадаптованими, тому що страждали на посттравматичні розлади.

У Радянському Союзі, через репресії та війни, стан психічної травми та посттравматичних порушень був нормою життя. Тоді виникла ціла культура стихійної взаємодопомоги тим, хто особливо постраждав. У наш час, американські дослідники визнають взаємодопомогу при стресовій травмі дуже ефективною і спеціально навчають цьому військових [2].

Початок систематичного вивчення наслідків психотравми, спричиненої природними й техногенними катастрофами, відноситься до 50-60 рр. минулого

століття. Проте ці розвідки значно поступалися за масштабом дослідженням, проведеним з ветеранами бойових дій. Американські психіатри й психологи почали активно досліджувати цю тему через війну у В'єтнамі. Вони, зокрема, з'ясували, що аналогічна симптоматика має прояв у осіб, що потерпіли в інших ситуаціях з тяжкими психогенними впливами. Оскільки описаний М. Горовіцем симптомокомплекс посттравматичних стресових порушень не відповідав жодній із загальноприйнятих нозологічних форм, то під його керівництвом були розроблені діагностичні критерії ПТСР, прийняті спочатку для американських класифікацій психічних захворювань DSM-III, і DSM-III-R, і згодом, для МКБ-10 [6,10,11].

На радянських теренах інтерес до цієї проблеми виник в останні десятиліття XX ст. у зв'язку із локальними військовими конфліктами та великими природними і техногенними катастрофами. Особливо важкі наслідки були після аварії на Чорнобильській АЕС у 1986 р. і землетрусу у Вірменії в 1988 р. Введення на той час у науковий обіг поняття посттравматичного стресового порушення зробило ці дослідження та надання психологічної допомоги постраждалим більш цілеспрямованими [5].

Що ж до вікових особливостей психотравми, то найменш захищеними від неї вважаються діти, причому кожний віковий період має свої особливості її виникнення, перебігу та наслідків. Це пов'язано з тим що в різному віці у дитини різні «зони психічної чутливості» які є найбільш вразливими і підвладними стресу. Батькам зазвичай такі тонкощі невідомі тому їм іноді важко відрізнити дитячий стрес від виснаження, хворобливості які супроводжують нормальні процеси росту та розвитку дитини [6].

Діти мимоволі стають мішенню при будь-яких соціальних потрясіннях. Протягом минулого століття у нашій країні їх було чимало, і щоразу вони давали поштовх збільшенню числа сиріт та безпритульних дітей. Проте психічних травм зазнають і діти, не позбавлені сімейного піклування. Характерним є те, що «діти лихоліття» у своїй більшості відзначаються опірністю до педагогічних впливів та схильністю до асоціальної поведінки.

За дослідженнями О.А. Петрової, найбільш травматогенним чинником у дитячому віці є ситуації, пов'язані з епізодами повного позбавлення батьківської уваги й піклування, що супроводжується станом беззахисності та почуттям жаху. За травмуючим впливом ці фактори переважають чинник материнської жорстокості [6].

У спокійні для суспільства часи число важковиховуваних дітей з асоціальною поведінкою зазвичай зменшується, проте вони не зникають зовсім, і небайдужі батьки звертаються до фахівців з приводу їхньої опірності до виховних впливів. Найчастіше і батьки, й педагоги скаржаться на вперте небажання дітей навчатися, схильність до брехні, неробство, крадійство, втечі з дому, безвольність егоцентризму тощо. У дошкільному й молодшому шкільному віці, поки дитина більш залежна від дорослих та мусить їх слухатися, вона не виглядає надто проблемною, хоча труднощів з її вихованням вистачає. Але на кінець молодшого шкільного віку і початок підліткового припадає найбільше звернень до психологів через особливості поведінки таких дітей. Прикметно, що підлітки з цілком благополучних сімей, чия рідня докладала неабияких зусиль до виховання своїх нащадків, дивують дорослих

примітивністю інтересів, які зазвичай обмежуються пасивними розвагами на зразок пошуку пригод «на власну чи чийсь голову», іграми, що притаманні дітям мало не дошкільного віку, безцільним проведенням часу, ризикованими вихватками, схильністю до бродяжництва та тим, що такі діти не знаходять спільної мови із більшістю своїх ровесників і зазвичай дружать з дітьми з неблагополучних родин [1].

Дитячі психіатри оцінюють такий стан як затримку психоемоційного розвитку, а з підліткового віку вже йдеться про формування психопатії нестійкого типу. Вони рекомендують цим дітям не лікування, а педагогічну корекцію шляхом індивідуального підходу, не розкриваючи його суті, вважаючи, що педагоги самі мусять віднайти цей підхід. Педагоги ж відносять таких дітей і підлітків до категорії важковиховуваних, бо пошуки індивідуального підходу до них найчастіше не мають успіху. У пенітенціарній педагогіці їх вважають правопорушниками неврівноважено-ситуативного типу із незначною негативною спрямованістю.

Аналіз низки випадків з власної тривалої консультативної практики та їх співставлення зі спостереженнями за дорослими, які відзначаються схожими рисами у поведінці, дозволяють нам висунути певні припущення про походження дисгармонійних варіантів психічного онтогенезу, коли цілком нормальний розвиток пізнавальної сфери у дитини поєднується з більш чи менш помітною стагнацією розвитку мотиваційно-потребової сфери, вольових якостей, а також моральності. Пильність при зборі анамнезу дозволила нам виявити те, що практично в кожному випадку мало місце дуже сильне потрясіння дитини у ранньому віці, якому надалі рідні не надавали уваги. Проте, згадавши цей випадок, матері відзначали, що після нього поведінка дитини змінювалася. Дитина ставала незвично тихою, мовчазною, малоемоційною, у неї з'являлися нічні жахи та денні страхи; передусім, страх розлуки з матір'ю та страх темноти, що теж є еквівалентом страху розлуки, бо у темноті дитина не бачить матері й заспокоюється тільки при світлі. У подальшому батьки вважали, що всі наслідки перенесеного потрясіння вже позаду, хіба що дитина, зростаючи, лишається неслухняною і часто робить шкоду. Основні проблеми таких дітей починають виявлятися із початком шкільного навчання й ще більше - у підлітковому віці.

Типовою для даної групи дітей є нездатність до емпатії та пов'язаних із нею переживань й відтак, – закритість для нового емоційного досвіду. Посттравматичні емоційні гіперзахисти. роблять цих дітей закритими для переживань, емоційно малочутливими, і це перешкоджає засвоєнню ними моральних норм і особистісному розвитку у морально-духовному сенсі. Нормальність включення несвідомих захистів (у тому числі й примітивних) за екстремальних умов та внаслідок їх попереднього впливу підтверджується багатьма даними. Можна припустити, що така захисна стратегія має загальнолюдський характер.

Через мінімізацію внутрішнього світу та стагнацію особистісного розвитку, ці діти неспроможні налагоджувати емоційний контакт із ровесниками з нормальним психічним розвитком, – вони їм видаються надто «складними», незрозумілими, а тому й нецікавими.

Попри те, що цим дітям притаманний контраст між особистісною примітивністю та цілком нормальним, або й високим розумовим потенціалом, їх



характеризує повна нехіть до пізнання нового, Вони цікавляться лише тим, що прямо пов'язане із їхніми сьогочасними інтересами й потребами. А ці потреби зазвичай полягають у пошуку легких задовольнень та не по роках примітивній ігровій активності. У свою чергу, такі інтереси й цінності призводять до відчуження зазначених дітей від загалу ровесників. І лише на перший погляд здається дивним гуртування дітей, що походять з благополучних родин, із мікросоціально занедбаними ровесниками. Насправді їх об'єднує досвід неусвідомленої психотравми, зумовлений пережитою гострою чи хронічною травмуючою ситуацією та подібність у рівні розвитку (а точніше відставання) мотиваційно-потребової і вольової сфер.

У 60-х роках минулого століття російський дитячий психіатр .Є.Сухарева у своїй типології затримок психічного розвитку виокремила. дисгармонійний інфантилізм [9], Суть даного порушення полягає в тому, що при цілком нормальному, чи навіть випереджаючому фізичному і когнітивному розвитку й відсутності органічних уражень центральної нервової системи, у дитини спостерігається суттєве відставання у формуванні мотиваційно-потребової сфери та вольових якостей.

Дитячий нейропсихолог А.В.Семенович [8] свідчить, що у її консультативній практиці, приблизно з 2000 р., значно збільшилося число дітей, у яких встановлено незрілість глибинних мозкових структур, хоча у нормі ці структури мають досягати зрілості вже у новонароджених. На матеріалах дослідження дітей, хворих на бронхіальну астму, Семенович констатує наявність у них нейродинамічних, психоемоційних та розумових розладів, які вона називає «ефектом дорослого мозку». Це притаманні дорослим риси функціонування глибинних мозкових структур, які регулюють загальний тонус психічної діяльності (у дітей показники рівня та динаміки активації мозкової діяльності у нормі мають інший характер). Згадані риси особливо яскраво виявляють себе в 6-7 річному віці і мають слабку тенденцію до компенсації в подальші роки. До них відносяться зниження емоційного тону, мінливість фонових настроїв із переважанням настороженості й страху, труднощі у започаткуванні будь-якої діяльності, нестійкість уваги, низький темп мислення та висока стомлюваність. Вірогідно, що кисневе голодування та переживання страху смерті під час нападів задухи, сприяють «старінню» глибинних мозкових центрів, й ті у свою чергу, задля самозбереження організму, працюють за аварійно-спрощеною програмою і перестають виконувати пускову роль у забезпеченні пізнавальної діяльності індивіда.

Результати, сучасних досліджень [3, 7, 13] свідчать про токсичний вплив «гормонів стресу», (кортизол, тощо) на функціонування систем енергозабезпечення мозку. Блокується транспорт глюкози у гіпокамп, відтак, зменшується число міжнейронних з'єднань у ньому, це у свою чергу, призводить до зменшення розмірів гіпокампу і збіднінню його зв'язків із лобовими ділянками кори мозку. Така атрофія є відновною при короткотривалому стресі, але при хронічному ці зміни стають незворотними. Ці факти пояснюють відтермінованість та стійкість церебральних дисфункцій, які на поведінковому рівні виявляють себе як симптоматика ПТСР.

Описані нами вище поведінкові особливості дітей з дисгармонічним розвитком психіки з одного боку є наслідком порушеної нейродинаміки, а з іншого

– за законами зворотного зв'язку, вони «убезпечують» дитячу психіку від «надлишку» енергетичних витрат, пов'язаних не лише із потенційно небезпечними та емоційно нестерпними ситуаціями, але й також із тими, що вимагають сплеску емоцій, витрат нервової енергії при реагуванні на новизну. Зрештою, ця «економія» стає причиною мінімізації пізнавальної діяльності, як енергетично доволі затратної функції, що безпосередньо не пов'язана із базовими потребами, необхідними для фізичного виживання людини.

Перенесені у ранньому віці потрясіння пов'язані з відлученням від матері, коли дитина заходила у плачі майже до посиніння від паніки та жаху, напевне супроводжувалися і порушенням мозкового кровообігу, і кисневим голодуванням, і викидом стресових гормонів. Надалі саме це могло спричинити «економність» (чи дефіцитарність) функціонування глибинних мозкових структур, і забезпечення ними лише тієї діяльності, що пов'язана із активацією та регуляцією життєво важливих функцій організму та прагматично-гедоністичною складовою існування. Крім того, психічна травма зазвичай породжує емоційні гіперзахисти, завдяки котрим травматик убезпечується від негативних емоційних станів, сприймаючи ситуацію, навіть загрозливу для життя, холоднокровно, на рівні її раціональної переробки.

Зі свого практичного досвіду ми визначили таку закономірність, що гальмування емоційного розвитку відбувається приблизно на тому віковому етапі, на який припала психічна травма. Це припущення підтвердилося у ході аналізу досвіду педагогів та батьків, які досягали певних успіхів у корекції дітей завдяки спілкуванню з ними на рівні їхнього реального емоційного віку та організації діяльності із включенням занять та уподобань, що мали справляти не лише гедоністичний, а й водночас, розвивальний вплив та були соціально схвалюваними.

Соціальні потрясіння, що нині відбуваються в Україні, збільшують число дітей, які зазнають психічної травми. Отже, у контексті окресленої проблеми необхідною є популяризація інформації про значущість віддалених наслідків психотравми періоду раннього дитинства, оскільки саме вона може стати пусковим механізмом деформації особистісного розвитку, що маніфестуватиме у молодшому шкільному та підлітковому віці. Важливою також є подальша розробка оздоровчих та корекційно-виховних методів на основі теоретичних понять, відповідних сучасному рівню розвитку науки.

### **Висновки:**

1. Збільшення частоти й розповсюдженості стресових травм у людських спільнотах пов'язане із настанням індустріальної доби, внаслідок чого збільшилося число жертв техногенних катастроф та масштабних воєн.
2. Дослідження стресової травми та її наслідків триває більше ста років, однак, інтенсивності, системності та цілеспрямованості вони досягли лише з 80-х років минулого століття, коли у науковий обіг було введено поняття синдрому посттравматичних стресових порушень, що сприяло виокремленню відповідного напрямку науки та практики.
3. Перебіг ПТСР синдрому у дитячому віці значно відрізняється від такого у дорослих і може призвести до специфічних особистісних деформацій.

4. Сучасні дослідження свідчать, що ПТСР синдром є наслідком мікроорганічних змін у лімбічній системі мозку, що спричиняються гострою стадією стресового стану і мають слабку тенденцію до компенсації.

### Список використаної література

1. Бастун Н.А. Передумови духовного розвитку у дитячому віці: можливі перешкоди / Н.А. Бастун / Проблеми загальної і педагогічної психології: Зб. наук праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Т. XII, ч.4 / За ред. С.Д. Максименка. - К., Гнозис 2010 - С. 32-40.
2. Караяни А.Г. Психологическая реабилитация участников боевых действий / Москва, 2003. – Режим доступа: [http://psiwar.narod.ru/lit/kara\\_3.htm](http://psiwar.narod.ru/lit/kara_3.htm),,,
3. Как стресс меняет структуру мозга. – Режим доступа: <http://naked-science.ru/article/sci/how-stress-changes-brain>
4. Колодзин Б. Как жить после психической травмы / Б. Колодзин. – М., 1992. – 57 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2008. – 960 с.
6. Профілактика та корекція посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор.: Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук. – Чернівці : Технодрук, 2014. – 133 с.
7. Посттравматическое стрессовое расстройство: признаки и течение. – Август 11, 2014. – Режим доступа: <http://www.happydoctor.ru/info/1715>
8. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2010. – 424 с.
9. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
10. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
11. Топчий М.В., Чурилова Т.М. Стресс как объект научной рефлексии. – Ставрополь: НОУ ВПО СКСИ, 2009.- 312 с.
12. Юнісеф, Дитячий фонд, Україна. Експрес оцінка соціально психологічного становища дітей в Донецькій області / Електронний ресурс [[http://www.unicef.org/ukraine/ukr/Rapid\\_Psychosocial\\_Assesment\\_of\\_Children\\_in\\_Donetsk\\_Oblast\\_ua.pdf](http://www.unicef.org/ukraine/ukr/Rapid_Psychosocial_Assesment_of_Children_in_Donetsk_Oblast_ua.pdf)]
13. In pursuit of precision medicine for PTSD. – Internet (sciencedaily.com), 21.07.15

Анализируется позитивная связь между совершенствованием терминологического аппарата и динамикой исследований последствий стрессовой психотравмы. Описывается вариант дисгармонического психического развития как следствие психотравмы раннего детства. Констатируется, что причиной отставленных во времени посттравматических эмоциональных нарушений являются микроорганические изменения в лимбической системе мозга.

*Ключовые слова:* посттравматическое стрессовое расстройство, научный контекст, детский возраст, психическое развитие, лимбическая система, пути коррекции.

The connection between scientific terminology improvement and dynamic of the psychical trauma consequences investigations is analyzed. The variant of not harmonious mental development which is a

consequence of the early childhood psychical trauma is described. The fact that the reason of the deferred post-traumatic disorders are micro-organic disorders in the limbic brain system is established.

*Key words:* post-traumatic stressful disorder, scientific context, children's age, mental development, limbic system, ways of correction.

**УДК: 159.922.7-053.6: 316.362.1-055.52-055.62**

## **ПРОБЛЕМА БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ**

***Н.О. Бочаріна,***

*доцент кафедри практичної психології ДВНЗ  
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет ім. Григорія Сковороди»,  
кандидат психологічних наук, доцент*

У статті розглядається проблема батьківського ставлення, досліджуються особливості батьківської позиції та її вплив на розвиток особистості підлітка. Вивчається позиція дитини в сім'ї та фактори, що впливають на її розвиток. Проаналізовано теоретичні джерела з проблеми дитячо-батьківських відносин та батьківського ставлення, виокремлено соціально-психологічні особливості та структурні елементи цих відносин.

Ставлення батьків до дитини має особливе значення під час вікових криз розвитку, зокрема, підліткового віку. Слід зауважити, що характер дитячо-батьківських взаємин обумовлює розвиток емоційної сфери дитини. Батьківське ставлення, стиль виховання, характер поведінки батьків з дитиною суттєво впливають на особливості розвитку дитини, формування її особистості, рис характеру. Найважливіше значення у процесі розвитку особистості підлітка має сім'я, соціалізація особистості у сім'ї відбувається головним чином під впливом батьківських моделей поведінки, які вони демонструють у сімейному середовищі.

*Ключові слова:* підліток, батьківське ставлення, сім'я, особистість, батьківська позиція, дитячо-батьківські відносини.

**Постановка проблеми.** З початку XX століття в психології постійно зростає інтерес до ролі сімейних факторів у розвитку особистості дитини. Відносини між батьками та дитиною, подружжям, сім'єю і поза сімейним оточенням перетворюються на самостійний предмет психологічного вивчення. Їх дослідження здійснюються в різних теоретичних підходах: від психоаналітичної традиції, центрованої на ранньому досвіді людини, до роботи з актуальними станами сім'ї як цілісної системи в системному підході.

Головний зміст підліткового віку становить його перехід від дитинства до дорослості. Всі сторони розвитку піддаються якісній перебудові, виникають і формуються нові психологічні освіти. Цей процес перетворення і визначає основні особливості особистості дітей підліткового віку, а отже, і специфіку роботи з ними. Сімейний контекст суттєво впливає на становлення відносин і всю діяльність підлітка. Сприятливі відносини між дитиною та батьками визначають його успіхи в

школі, поза школою, є найважливішою умовою ефективного спілкування з однолітками, іншими дорослими та умовою гармонійного розвитку особистості підлітка, його адаптації в умовах сьогодення [11].

Аналіз Вплив на формування особистості підлітка різноманітних чинників вивчався такими психологами як: Г.Грімм, Д.Б. Брамлей, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, Л.І Божович, Е. Шпрангер, С.Холл, Ш.Бюлер. Розвиток особистості визнавався основним способом її існування (Л.І. Анциферова). З одного боку, він визначався як процес входження, індивідуалізації та інтеграції особистості в нових умовах соціального середовища (А.В. Петровський), з іншого – як процес становлення особистісних якостей індивіда засобами соціалізації та виховання (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, Б.С. Братусь, А.В. Брушлінський, Я.Л. Коломінський, Г.С. Костюк, В.А. Роменець, О.В. Скрипченко, В.І. Слободчиков, О.Т. Соколова, В.В. Столін та ін.).

Проблема батьківського ставлення та його вплив на розвиток дитини неодноразово розглядалася в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів та психотерапевтів, таких як: К. Роджерс, Д. Виннікотта, М. Кляйн, А.С. Співаковська, А.І. Захаров, В.В. Столін, А.Е. Лічко, Е. Еріксон, М.М. Рibaкова, В.Ф. Пирожков, С.А. Белічева, Н.Ю. Синягіна, Л.Б. Шнейдер, В.М. Дружинін, Е.Маккобі, С. Мартін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку А.Я. Варга, В.В. Століна та інших, батьківське ставлення – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків.

Для розвитку позитивних дитячо-батьківських відносин дорослі мають володіти певним рівнем знань з проблеми виховання і взаємин з дитиною (Е.О. Смирнова, М.В. Бикова, В. Л. Федяєва, Н. Ю. Синягіна, О.І.Бондарчук та інші).

Дослідники, які вивчають особливості сімейного виховання, сприймають його як головний чинник, що впливає на розвиток дитини (Л.І.Божович, О.А.Карабанова, О.Г.Лідерс, Л.Ф. Обухова, І.В.Шаповаленко), зокрема, на якість успішності у навчанні (у працях Т.В. Архиреевої, О.В. Барсукової, Б.С. Волкова, А.У. Лопатіна, С.В. Зінченка).

Сім'я як осередок соціалізації дитини вивчалася у працях відомих педагогів таких, як: А.С. Макаренко, П.Ф. Лесгафта, В.О. Сухомлинського, та на сучасному етапі у роботах О.І. Бондарчук, В.Г. Постового, Л.М. Токаревої, М.В. Чернишової, Т.С. Гаміної, О.Ю. Гончар. Шляхи виходу з конфліктних ситуацій у родині вивчалися В.К. Лосєвою, А.І. Луньковим.

Сьогодні в Україні проблемами сімейного виховання займаються такі науковці, як: В.В. Давидов, Л.С. Славіна, В.А. Семиченко, С.Т. Яценко, А.Б. Рацул, Т. В. Кравченко, В. П. Кравець, А. А. Фролова, Т. Д. Кочубей та інші.

Вплив батьківського ставлення на емоційну сферу дитини вивчався в працях психологів О.О.Гуляр, М.Й. Боришевський, Л.М. Папач.

У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників Є.В. Сидоренко, Г.Я. Варги, В.І. Гарбузова, Т.В. Говорун, Е.Г. Ейдемилера, О.І. Захарова, А.Є. Лічко, В.В. Століна, І.С. Булах, Т.С. Яценко, В.М. Мініяров та інших переконливо

доведено залежність формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення до неї та способів родинного спілкування.

Незважаючи на те, що в соціальній та віковій психології нагромаджено наукові дослідження, які розкривають важливі аспекти відносин підлітків з дорослими, активно ведеться пошук ефективних засобів гармонізації взаємодії підлітка з його батьками. Крім того, відчувається брак досліджень, присвячених комплексному розгляду відносин підлітка з дорослими в якості системи «підліток-батьки».

Тому, актуальність і значущість проблеми батьківського ставлення залишається незмінно гострою в сучасних умовах, адже сім'я є тим мікросоціумом, який безпосередньо здійснює вплив на розвиток та формування усіх структурних компонентів особистості підлітка, саме від батьківського ставлення залежить гармонійний чи дисгармонійний розвиток дитини та подальша її адаптація у нестабільних умовах сучасного життя, які швидко змінюються.

**Мета статті** – представити результати теоретичного аналізу проблеми батьківського ставлення як чинника формування особистості підлітка.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору Н.Я. Соловйова, сім'я – осередок (мала соціальна група) суспільства, найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі і родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, котрі живуть разом і ведуть спільне господарство [3].

Сімейні стосунки виступають у формі міжособистісних відносин, що здійснюються в процесі безпосереднього спілкування. Міжособистісне спілкування є одним з соціально-психологічних механізмів становлення особистості дитини. Потреба в ньому носить загальнолюдський характер і є фундаментальною найвищою соціальною потребою людини. Саме в процесі спілкування з дорослими дитина набуває навиків мови і мислення, предметних дій, опановує основи людського досвіду в різних сферах життя, пізнає і засвоює правила людських взаємин, якості, властиві людям, їх прагнення і ідеали, втілюючи поступово моральні основи досвіду життя у власній діяльності. Вже в грі вона моделює життя дорослих з її правилами і нормами [1].

Одним із основних психолого-педагогічних понять для виділення різних типів сімейного виховання є стиль батьківського ставлення, чи стиль виховання – узагальнені, характерні, неспецифічні способи спілкування батька з дитиною, це образ дій по відношенню до дитини. Оптимальна батьківська позиція (ставлення) повинна відповідати трьом головним вимогам адекватності, гнучкості і прогностичності.

Адекватність позиції дорослого базується на реальній точній оцінці особливостей своєї дитини, на вмінні побачити, зрозуміти і поважати його індивідуальність. Гнучкість батьківської позиції розглядається як готовність і здатність змінювати стиль спілкування, способів впливу на дитину по мірі її дорослішання і в зв'язку з різними змінами умов життя сім'ї.

Прогностичність позиції виражається в її орієнтації на «зону найближчого розвитку» дитини, на завданні завтрашнього дня; це попереджуюча ініціатива

дорослого, яка спрямована на зміну спільного підходу до дитини з врахуванням перспектив її розвитку [3].

За концепцією Ж. Піаже, у віці від 11-12 років і до 14-15 років здійснюється остання фундаментальна децентрація – дитина звільняється від конкретної прив'язаності до даних в полі сприйняття об'єктам і починає розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. У цьому віці, згідно Ж. Піаже, остаточно формується особистість, будується програма життя [6].

Дослідження вченої І.С. Булах свідчать про те, що особистісне зростання підлітка визначають нові якісні зміни, переструктурування змісту, смислу і форм моральної самосвідомості. Якщо у змісті моральної самосвідомості домінуючим є нормативне «Я», то її структура набуває специфічних характеристик: у когнітивній складовій превалує моральна саморефлексія, емоційній – нормативно-ціннісне самоставлення, поведінковій – моральна саморегуляція. Особлива роль в особистісному зростанні підлітка належить генезису різних форм його моральної самосвідомості. Такі її форми як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності, з одного боку, є глибинними, суб'єктивними утвореннями підлітка, з іншого боку – ці форми виступають засобами об'єктивації нормативного «Я» підлітка, через які відбиваються в його взаємодіях ціннісні ставлення до оточуючого світу і «світу» в самому собі [4].

За даними досліджень однією з найважливіших потреб перехідного віку стає потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, а також від установлених ними правил і порядків. З факторів соціалізації, найважливішою була і залишається батьківська родина як первинний осередок суспільства, вплив якого дитина випробує раніш усього, коли він найбільш сприйнятливий [3].

Дитячо-батьківські відносини – двополюсні, де на кожному з полюсів, як батька, так і дитини, визначається генезис і розвиток спілкування і співпраці дитини і батьків. Активність дитини в побудові і розвитку дитячо-батьківських відносин і детермінації їх особливостей, досить велика вже на ранніх вікових стадіях і кардинально зростає в підлітковому віці.

До компонентів інтегральної психологічної структури батьківства відноситься батьківське ставлення. Батьківське ставлення – відносно стабільне явище, зміст якого включає амбівалентні елементи емоційно-ціннісного ставлення та може змінюватися у певних межах (О.О. Бодальов, В.В. Столін). Батьківське ставлення реалізується, зокрема, у регулюванні емоційної дистанції. Зазвичай дистанціювання здійснюється несвідомо (І.Ю. Хамітова).

Вчені описують різні варіанти батьківських позицій, установок, ставлення. А.Я. Варга виділяє симбіоз (надмірна емоційна близькість), авторитарність, емоційне відторгнення («маленький невдаха») [5].

В.М. Дружинін вважає, головною і єдиною специфічною функцією сім'ї є соціалізація дитини, а інші функції є додатковими і змінюються протягом століть. Також серед типів батьківського ставлення він виокремлює підтримку; дозвіл; пристосування до потреб дитини; формальне почуття обов'язку при відсутності справжньої цікавості до дитини; непослідовну поведінку [8].

В.В. Бойко виділив у дитячих потребах два плани: суспільний – це установки батьків, які відповідають тому соціально-історичного типу сім'ї, який склався на

даний час у суспільстві; індивідуальний – ступінь любові до дітей, яка властива суб'єкту як носію засвоєних суспільних норм, настанови відносно дітей взагалі.

А.С. Макаренко, як типи ставлення виділяв авторитет любові, доброти, поваги та авторитет пригнічення, відстані, педантизму, підкупу. Позиції-шаблони, які нищать сімейні, в тому ж числі і дитячо-батьківські відносини: хитрий «мироциханцтворець»; «обвинувачувач»; розрахунковий «комп'ютер»; збитий з пантелику, «який відволікається»[3].

Вчений А.В. Петровський у своєму дослідженні виділяє наступні стилі батьківського виховання : демократичний, контролюючий, змішаний.

А.С. Співаковська виділяє три спектри відносин, які складають любов батьків до своєї дитини: симпатія - антипатія, повага - зневага; близькість - віддаленість. Поєднання цих аспектів відносин дозволяє описати деякі типи батьківської любові. Образ дитячо-батьківських відносин на полюсі підлітка і «очима підлітка» стає найважливішою умовою їх трансформації і розвитку [9].

Батьківські позиції впливають на поведінку дитини в сім'ї. Позиція відторгнення сприяє формуванню у дитини таких рис, як: агресивність, неслухняність, сварливість, брехливість, схильність до злочинства та асоціальної поведінки. Ця батьківська позиція гальмує емоційний розвиток дітей. У більшості випадків вона викликає у дитини полохливість, безпорадність.

Якщо батьки виявляють позицію ухилення від спілкування зі своєю дитиною, то вона може вирости людиною, нездатною до встановлення міцних емоційних зв'язків, отже, емоційно нестійкою. Найчастіше такі діти нездатні до наполегливості і зосередженості у навчанні, недовірливі, боязкі, у них нерідкі конфлікти з батьками і школою.

Батьківська позиція надмірної вимогливості дуже часто позбавляє дитину віру у власні сили, виховує у ній невпевненість, боязкість, надмірну вразливість і покірність, заважає зосередженості.

За батьківської позиції визнання прав дитини, вона поступово вичерпує дружнє лояльне ставлення до всіх членів сім'ї. Діти таких батьків більше покладаються на себе і намагаються бути по можливості незалежними.

Батьківська позиція надмірного оберігання може викликати у дитини запізнювання соціальної зрілості. [7].

Коли батьки дарують дитині довіру, виховують в ній вільну особистість, тоді вона може чудово спілкуватися з ровесниками, бути винахідливою, дотепною, кмітливою, в міру самовпевненою, здатною розібратися в різних суспільних ситуаціях.

Правильні виховні позиції батьків, виражаються в першу чергу в сприйнятті дитини як особистості, визначають одночасно і позицію дитини в сім'ї як повноправного члена, до прав і потреб якого відносяться в рідному домі з повагою.

Найчастіше в психолого-педагогічних дослідженнях для визначення, аналізу батьківського ставлення використовуються два критерії: контроль і теплота.

Терміном батьківський контроль позначають ступінь вираженості у батьків заборонних тенденцій. Батьки, які обмежують свободу своїх дітей, активно насаджують правила і стежать за тим, щоб дитина підкорялася і виконувала свої обов'язки. В протилежність цьому батьки, для яких заборонні тенденції не



характерні, менше контролюють дітей, пред'являють до них менше вимог, накладають менше обмежень на їх поведінку і емоції, які вони виражають. Терміном батьківська теплота позначається кількість любові і схвалення, що демонструється батьками. Мати і батько, що ставляться до своїх дітей з теплотою і турботою, часто посміхаються їм, хвалять їх і підтримують [2].

Різні співвідношення ступеня контролю і теплоти утворюють авторитетний, авторитарний та ліберальний стилі ставлення батьків до дитини.

Авторитетний тип батьківської поведінки поєднує високий рівень контролю із теплотою, прийняттям і підтримкою зростаючої автономії своїх дітей. І якщо певні обмеження щодо поведінки дітей накладаються, їм пояснюються смисл і причини цих обмежень. Ці причини і рішення не видаються дітям несправедливими, вони спокійно із ними погоджуються. Діти авторитетних батьків адаптовані найкраще. Вони більш упевнені у собі, повністю себе контролюють й соціально компетентні. З часом у цих дітей розвивається висока самооцінка, у школі вони вчаться набагато краще, ніж діти, виховані батьками з іншими стилями поведінки.

Авторитарний стиль – відображає форму і напрям контролю за поведінкою дитини, в батьківському відношенні чітко проглядається авторитаризм. Батьки вимагають від дитини беззастережного послуху і дисципліни. Вони намагаються нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі прийняти її точку зору. Жорстко-авторитарний стиль притаманний батькам, які зловживають фізичними покараннями. Діти зазвичай у подібних випадках виростають агресивними, жорстокими, прагнуть ображати слабких, маленьких, беззахисних [8].

Ліберальні батьки – повна протилежність авторитарним: вони майже або зовсім не обмежують поведінки дітей. У такій ситуації діти практично позбавлені батьківського керівництва. Навіть якщо вчинки дітей сердять і виводять із рівноваги, ліберальні батьки намагаються стримати свої почуття.

Е. Маккобі і С. Мартін виокремили ще четвертий, індиферентний тип батьківської поведінки, який відрізняється низьким контролем за поведінкою дітей і відсутністю теплоти й сердечності до них. Більшість неповнолітніх правопорушників виховувалися саме у таких сім'ях [8].

У сучасній сім'ї все міцніше вкорінюється демократичний стиль життя, який по ставленню до дитини має більш рівноправну позицію. Але демократичний стиль, в деяких випадках, може перетворитися на послаблюючий, що найчастіше негативно впливає на особистість дитини та спосіб її життя.

Виникнення у дітей різного типу порушень у поведінці, пов'язаних з сімейним середовищем, свідчить про зниження виховної функції сім'ї, батьків.

А.С. Співаковська виділяє джерела порушень у вихованні :

- розширення сфери батьківських відчуттів – обумовлює такі порушення виховання як потураюча і домінуюча гіперпротекція;
- перевага в підлітку дитячих якостей – обумовлює стиль виховання «потураюча гіперпротекція»;
- виховна невпевненість батька – обумовлює потураючу гіперпротекцію, або просто знижений рівень вимог до дитяти;
- фобія втрати дитини – обумовлює потураючу або домінуючу гіперпротекцію;

- нерозвиненість батьківських відчуттів – може обумовлювати такі порушення виховання як гіпопротекція, емоційне відкидання, жорстоке звернення;
- проекція на дитину власних небажаних якостей – обумовлює емоційне відкидання або жорстоке поводження з дитиною;
- винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання – може обумовлювати суперечливого типа виховання, який є поєднанням потураючої гіперпротекції з боку одного батька з відкиданням або домінуючою гіперпротекцією іншого;
- зрушення в установках батька по відношенню до дитяти залежно від його підлоги – обумовлює або потураючу гіперпротекцію, або емоційне відкидання [3].

На думку Е.Т. Соколової та В.В. Століна, існує декілька типів неадекватного батьківського (материнського) ставлення до підлітка:

1. Ставлення матері до сина-підлітка як до того, що «заміщає» чоловіка: вимога активної уваги до себе, турботи, нав'язливе бажання знаходитися постійно в товаристві сина.
2. Гіперопіка та симбіоз характеризуються нав'язливим бажанням матері утримати, прив'язати до себе підлітка.
3. Виховний контроль за допомогою штучного позбавлення любові.
4. Виховний контроль за допомогою виклику відчуття провини полягає в тому, що дитя, яке порушило заборону, називається батьками «невдячним», таким, що «зрадив батьківську любов» тощо [12].

Вивчення впливу батьківського ставлення на формування характеру дитини, зокрема, взаємозв'язок девіантної поведінки підлітків та стилів внутрішньосімейних взаємовідносин, вивчалися у працях таких психологів, як: І.А. Василенко, О.О. Папір. О.І. Нікітіна вивчала вплив типу сім'ї на розвиток акцентуацій характеру підлітка [10].

**Висновки.** Підлітковий вік в сучасній психологічній літературі оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаємостосунків індивіда. Почуття дорослості, претензії підлітка на нові права поширюються на всю сферу стосунків з дорослими, що чітко проявляється в причинах конфліктів з ними. Протест і непокоря підлітка є засобом, за допомогою якого він хоче досягти зміни типу стосунків з дорослими. Тобто, на початку підліткового періоду в зв'язку з проявом у підлітка уявлення про себе як уже не дитини і потребі у визнанні його дорослості оточуючими виникає цілком нова проблема — проблема рівноправності.

Ставлення батьків до дитини має особливе значення під час вікових криз розвитку, зокрема, підліткового віку. Слід зауважити, що характер дитячо-батьківських взаємин обумовлює розвиток емоційної сфери дитини. Батьківське ставлення, стиль виховання, характер поводження батьків з дитиною суттєво впливають на особливості розвитку дитини, формування її особистості, рис характеру.

Батьківське ставлення – це цілісна система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в поводженні з нею, особливостей сприйняття та розуміння характеру дитини, її вчинків та почуттів.

Взаємини батьків та дітей, характер родинного спілкування, типи батьківського ставлення виступають потужним фактором розвитку дитини. Даний фактор набуває особливої уваги під час критичних періодів життя, зокрема в період підліткового віку.

Сучасні батьки мають володіти здібністю до рефлексії на індивідуальні і вікові особливості дитини, готовністю до свідомого пошуку найбільш ефективного стилю її індивідуального виховання. Саме у наш час так багато можливостей навчатися і рухатись у виробленні власного неповторного стилю, культури сімейного виховання

### **Список використаної літератури**

1. Аметова Є.Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини / Є.Р. Аметова // Педагогіка і психологія № 2, 2006. – С.36-43.
2. Божович Л.І. Етапи формування особистості в онтогенезі. Психологія особистості. Хрестоматія / Л.І. Божович. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 243 с.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: [Курс лекцій] / О.І. Бондарчук. - МАУП. – К.: МАУП, 2001. - 95 с.
4. Булах І.С. Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження // Журнал практикуючого психолога. – 2002. – Випуск 8. – С. 72 – 85.
5. Варга А.Я. Типи неправильного батьківського ставлення: Автореф.дис. .... канд.психол. наук. - М., 1987. – 12 с.
6. Гаміна Т.С. Педагогіка сімейного виховання/ Т.С. Гаміна, О.Ю. Гончар. – К., 2006 – 239 с.
7. Колесов В.І. Стреси дітей у сімейних конфліктах та пошук шляхів їх зняття / В.І. Колесов // Світ психології №4, 2008. – С. 120-127.
8. Копець Л. В. Психологія особистості / Л.В. Копець. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 458 с.
9. Кравченко Т. «Життєві сценарії» сім'ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості / Т. Кравченко // Педагогіка і психологія, № 1-2, 2002. – С. 61.
10. Нікітіна О.І. Вплив типу сім'ї на розвиток акцентуації характеру дитини / О.І. Нікітіна // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика. – К.: Миленіум, 2002. – С. 256-262.
11. Ларіонова В. Гармонія сімейних стосунків / В. Ларіонова // Психолог, № 5. – 2009. – С. 23.
12. «Популярна психологія для батьків» // Під.ред. О.О. Бодальова – М, 2010 – 348 с.

В статье рассматривается проблема родительского отношения, исследуются особенности родительской позиции и ее влияние на развитие личности подростка. Изучается позиция ребенка в семье и факторы, которые влияют на ее развитие. Проанализировано теоретические источники по проблеме детско-родительских отношений и родительского отношения, выделено социально-психологические особенности и структурные элементы этих отношений.

Отношение родителей к ребенку имеет особенное значение во время возрастных кризисов развития, в частности подросткового возраста. Стоит заметить, что характер детско-родительских

взаимоотношений обусловлен развитием эмоциональной сферы ребенка. Родительское отношение, стиль воспитания, характер поведения родителей с ребенком существенно влияет на особенности развития ребенка, формирования его личности, черт характера. Важнейшее значение в процессе развития личности подростка имеет семья, социализация личности в семье осуществляется главным образом под влиянием родительских моделей поведения, которые они демонстрируют в семейном кругу.

*Ключевые слова:* подросток, родительское отношение, семья, личность, родительская позиция, детско-родительских отношения.

The article deals with the problem of a parental relationship, examines the parental position characteristics and its impact on the adolescent's personality development. The position of the child in the family and factors, which influence its development, were studied. Theoretical sources on the problem of child-parent relations and parental attitude were analyzed. The socio-psychological features and structural elements of these relations were highlighted.

The attitude of parents to child is particularly important in the age of crisis, particularly teenagers. It should be noted that the nature of the child-parent relationship causes emotional sphere of development of the child. Parental attitude, parenting style, the nature of relations parents with a child significantly affect the features of child development, the formation of personality, character traits. Critical to the development of the individual young person has a family, socialization in the family is mainly influenced by parental behavior that they show in a family environment.

*Key words:* adolescent, parental attitude, family, personality, parental position, parent-child relationships.

**УДК: 378.015.3 + 378.147] (477:4)**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

***В.Г. Бутенко,***  
*професор кафедри загально правових  
та соціально-гуманітарних дисциплін  
Херсонського факультету Одеського  
державного університету внутрішніх справ*

У статті зазначено, що сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується значними змінами в економіці, політиці, суспільних відносинах, розвитку культури, правосвідомості громадян. За таких обставин особливої гостроти й актуальності набувають питання освіти, виховання, формування особистості, організації її життєдіяльності, навчання, праці, відпочинку. Освітні заклади покликані створювати необхідні умови для набуття молоддю необхідного соціального і професійного досвіду, розвитку особистісних якостей, використання потенційних можливостей.

Відмічено, що розбудова демократичного, правового суспільства в Україні передбачає актуалізацію завдань, що пов'язані з підготовкою майбутніх юристів, покликаних формувати правові цінності в суспільному житті, зміцнювати правові відносини серед громадян, спонукати людей до відповідального ставлення в системі морально-правових взаємин, охороняти матеріальні та духовні здобутки українського народу, запобігати проявам протиправних дій в молодіжному

середовищі, виявляти принциповість та рішучість у боротьбі зі злочинністю. Вища юридична школа є важливою формою професійної підготовки майбутніх юристів. Вона спрямовує свої зусилля на вирішення актуальних освітньо-виховних завдань, пов'язаних з наданням майбутнім юристам якісної професійної освіти, ознайомленням з сучасними знаннями в галузі права, набуттям досвіду практичного вирішення питань правового змісту. Від ефективності навчально-виховного процесу у вищій юридичній школі залежить якість підготовки майбутніх фахівців.

Підкреслено, що усвідомлення актуальності вказаної проблеми спонукає викладачів вищої юридичної школи до підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Цьому сприяють такі напрями діяльності, як: реформування юридичної освіти за принципом пріоритетності людини; оновлення нормативної бази сучасної юридичної освіти; удосконалення змісту, структури, організації юридичної освіти на засадах компетентнісного підходу; реалізація на практиці сучасних моделей юридичної освіти; побудова ефективної системи громадянського та патріотичного виховання майбутніх юристів; розвиток наукової та інноваційної діяльності в системі юридичної освіти; інформатизація та ресурсне забезпечення юридичної освіти; проведення моніторингу якості та ефективності юридичної освіти; підвищення професійно-педагогічної культури та майстерності викладачів вищої юридичної школи; створення сучасної матеріально-технічної бази вищої юридичної освіти.

*Ключові слова:* навчально-виховний процес, підвищення ефективності, вища юридична школа.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі цивілізаційних змін в Україні посилюється увага широкої громадськості – вчених, діячів культури, працівників освіти до питань якості та ефективності підготовки молоді до життя, праці, навчання, творчості. Адже цивілізаційні зміни передбачають набуття особою досвіду, який би дозволив їй самостійно й цілеспрямовано розвивати необхідні якості, визначати й використовувати на практиці способи самоорганізації, досягати життєвої мети, реалізовувати творчі плани та завдання. Цей досвід не з'являється спонтанно, не формується випадково, не розвивається під впливом мозаїчного впливу навколишнього середовища. Основою становлення й збагачення означеного досвіду особистості є навчально-виховна робота, яку здійснюють заклади освіти, спрямовуючи зусилля педагогічних працівників на формування у молоді необхідних якостей.

Безперечно, сучасний етап цивілізаційного розвитку українського суспільства сповнений значних суперечностей економічного, соціального, культурологічного змісту. Про це засвідчує суспільна дискусія, яка розгортається навколо таких питань, як цивілізаційний вектор розвитку суспільства, економічні принципи та моделі господарювання, політичні орієнтації та культура суспільних відносин, роль та функції таких форм суспільної свідомості, як мораль, право, політика, релігія, наука, мистецтво. Широкий загаль людий прагне усвідомити суть того, що відбувається в умовах цивілізаційних змін, висловлює свої погляди, думки, ціннісні орієнтації і сподівання щодо привнесення в цей процес науково обґрунтованих ідей, цілей, положень тощо.

У контексті означеної дискусії важливе місце займають висловлювання науковців, які наголошують на тому, що існуючі в суспільно-економічному та культуротворчому процесі суперечності зумовлені передусім тією ситуацією, яка пов'язана з розвитком людей, формуванням у них певних якостей, підготовкою до життєдіяльності, виконанням покладених на них функцій. Як переконливо засвідчує сучасна практика, значна частина людей відчуває труднощі, пов'язані із

життєзабезпеченням, створенням умов для самоорганізації, налагодженням конструктивних взаємин в системі спілкування, співпраці, співтворчості. Можна бачити, що нерідко люди не можуть ефективно використати на практиці власний потенціал, недостатньо спираються на свої фізичні, психічні, соціальні та духовні можливості, не звертають увагу на існуючі резерви власного організму, нехтуючи елементарними правилами і нормами здорового образу життя, ефективного навчання, продуктивної праці, спілкування та творчості.

Отже, виникає необхідність осмислення та розв'язання на теоретичному і практичному рівнях існуючих в українському суспільстві проблем, пов'язаних з підготовкою людини до життя, продуктивної праці, виконання громадянських обов'язків, творчої самореалізації. Ця необхідність зумовлена соціальними, професійними та особистісними чинниками. Сучасні умови соціально-економічного та культурного розвитку суспільства спонукають людину до організації власного життя на основі принципів демократії, відповідальності, патріотизму, гуманізму, культуротворчості. Серед широкої громадськості дедалі поширюються ідеї, пов'язані з подальшим розвитком національної економіки, культури, науки і освіти, зміцненням ролі особистості у вирішенні актуальних завдань соціального, економічного, правового, культурологічного змісту, упровадженням на практиці інноваційних технологій, спрямованих на забезпечення ефективної підготовки фахівців певного профілю.

Важливо зазначити, що у розв'язанні проблем людини дедалі посилюється роль професійних чинників, зокрема професійної підготовки та освіти, покликаній створити належні умови для набуття особистістю необхідного досвіду, розвитку відповідних вмінь та навичок. Йдучи шляхом цивілізаційного розвитку українське суспільство прагне посилювати функції та можливості вищої юридичної школи, її спроможність забезпечувати якісну підготовку майбутніх фахівців в галузі права та правоохоронної діяльності. На вищу юридичну школу сьогодні покладається відповідальність за підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних жити і працювати по-новому, позбавлених стереотипів минулого, спроможних реалізовувати на практиці перспективні та інноваційні рішення, програми та плани. Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», державна політика в галузі освіти оновлюється, набуває якісних змін, відкриває простір для активного використання існуючих резервів у сфері організації освітньо-виховної, науково-дослідницької, інформаційно-управлінської, культуротворчої діяльності, спонукає до ефективного забезпечення підготовки кадрів для правоохоронних органів.

Безперечно, за таких обставин суттєво посилюється роль особистісних чинників, діяльність учасників навчально-виховного процесу. Модернізація вищої юридичної школи передбачає значні зміни на особистісному рівні. Як викладачі, так і студенти покликані відповідати вимогам сьогодення, бути сучасними за своїм мисленням, світоглядними орієнтаціями, поглядами та професійною компетентністю, виявляти готовність до активного діалогу у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Саме тому перед вищою юридичною школою поставлені вимоги щодо внесення відповідних змін в освітню практику, обґрунтування концептуальних основ, змісту та технологій професійної підготовки майбутніх юристів, зміцнення особистісної орієнтації навчально-виховного процесу,

посилення зв'язку вищої юридичної школи і правової науки, забезпечення якісних освітніх послуг, інтеграції вищої юридичної школи України до світового та європейського освітнього простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З метою удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі вчені НАПН України досліджують широкий спектр питань психолого-педагогічного змісту. Зокрема, увага науковців спрямована на вивчення актуальних проблем теорії і методики професійної освіти (Н. Нічкало), розробку систем управління якістю підготовки майбутніх фахівців (О. Волков), визначення складників якості навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців за вимогами європейських освітніх стандартів (Ю. Зіньковський), обґрунтування державної політики в галузі професійної освіти в умовах ринкової економіки (В.Голуб).

Інтерес викликають науково-педагогічні праці, присвячені висвітленню філософських засад ефективного розвитку вищої школи (В. Андрущенко), з'ясуванню механізмів інтеграції освітньої та наукової складових у діяльності вищого навчального закладу (М. Згуровський), удосконаленню якості вищої освіти як визначального чинника успішної інтеграції українських університетів до європейського освітнього простору (О. Голубенко), обґрунтуванню організаційно-педагогічних умов запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів (М. Степко), визначенню технології прийняття та реалізації управлінських рішень у вищих навчальних закладах (П. Таланчук).

З метою визначення психолого-педагогічних основ удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах ученими розроблено методологічні засади формування університетів дослідницького типу (Ю. Горобець), шляхи забезпечення індивідуалізації навчального процесу у вищій школі (А. Мазаракі), запровадження компетентнісного підходу до формування змісту вищої освіти (Д. Черваньов), дидактичного забезпечення викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю (О. Явоненко). За участю науковців сьогодні розробляються теоретичні та методичні засади навчання і виховання молоді. Зокрема, досліджуються теоретичні засади особистісно-соціального виховання молоді (А. Бойко), оптимізації виховного процесу засобами комплексного психологічного супроводу (І. Бех), модернізації освітньо-виховних технологій у підготовці працівників освіти (І. Прокопенко).

**Виділення невирішених раніше частин актуальної проблеми.** Важливо зазначити, що вища юридична школа в Україні знаходиться у своєму розвитку на етапі пошуку та визначення шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, використання існуючих резервів, пов'язаних з підвищенням його ефективності. Зміни, які відбуваються в системі підготовки майбутніх юристів, мають концептуальний, теоретичний та прикладний рівень. Це зумовлює необхідність обґрунтування положень, які б дозволяли системно вирішувати вказану проблему, створювати умови для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Концептуальний рівень вирішення вказаної проблеми передбачає обґрунтування положень, що визначають спрямованість освітньо-виховної практики, пріоритети, завдання, зміст та напрямки підготовки майбутніх фахівців, характер взаємодії учасників педагогічного процесу, професійно-педагогічну

культуру та майстерність викладачів. \У зв'язку з цим важливим є розгляд таких питань, як мета та завдання модернізації вищої юридичної школи на сучасному етапі цивілізаційного розвитку українського суспільства, особистісна орієнтація навчально-виховного процесу, зміцнення зв'язку вищої юридичної освіти і правової науки, забезпечення якості підготовки майбутніх юристів та ін.[2].

Проблему підвищення ефективності навчально-виховного процесу в системі професійної підготовки майбутніх юристів важливо вивчати на теоретичному рівні. Йдеться про такі питання, як умови педагогічного забезпечення навчання і виховання студентів, оптимізація змісту, форм, методів та засобів організації професійної підготовки майбутніх у юристів. Теоретичне обґрунтування зазначених аспектів дозволить у відповідності з сучасними вимогами організовувати навчальний і виховний процес, стимулювати пізнавальну активність студентів, передавати майбутнім юристам необхідний теоретичний і практичний досвід.

Можна спостерігати вияв певних суперечностей у процесі організації навчально-виховного процесу у вищій юридичній школі. Йдеться, зокрема, про суперечність між сучасними вимогами освітньо-кваліфікаційних стандартів та використанням в системі вищої юридичної освіти малоефективних методів і технологій навчання і виховання студентів. Отже, забезпечення належної ефективності сучасної юридичної школи передбачає вирішення завдань прикладного рівня. Вони пов'язані з організацією педагогічної діяльності викладачів, використанням у навчально-виховному процесі необхідних засобів впливу на свідомість майбутніх юристів, забезпеченням освітнього і виховного середовища у відповідності до сучасних психолого-педагогічних та культурологічних вимог.

Отже, сучасна юридична освіта в Україні потребує розв'язання актуальних завдань підвищення ефективності навчально-виховного процесу на концептуальному, теоретичному та прикладному рівнях. Це дозволить визначити шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх юристів, підвищити якість освітніх послуг, зміцнити зв'язок вищої юридичної школи з потребами розбудови правових відносин в суспільстві. Йдучи цим шляхом юридична школа зможе досягти високого рівня підготовки фахівців юридичного профілю.

**Мета статті** полягає в тому, щоб на основі наукового аналізу актуалізувати проблему підвищення ефективності навчально-виховного процесу в системі юридичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Як засвідчує сучасна практика, навчально-виховний процес є важливим складником діяльності вищої юридичної школи. У ньому знаходить своє відображення змістова і процесуальна основа того, що пропонується студентам для збагачення і розвитку їх особистісних якостей, професійних знань, умінь і навичок, творчих можливостей тощо. Саме тому важливо розглядати навчально-виховний процес у тісному взаємозв'язку з тими положеннями, що визначають концептуальні засади сучасної вищої школи. Серед питань концептуального рівня, тісно пов'язаних з сучасною організацією навчально-виховного процесу у вищій юридичній школі, заслуговують на увагу такі: пріоритетні напрямки державної політики України у сфері вищої юридичної освіти; модернізація вищої юридичної освіти України на сучасному етапі; особистісна



орієнтація вищої юридичної освіти; зміцнення зв'язку вищої юридичної освіти і науки в Україні; якість вищої юридичної освіти та шляхи її досягнення; забезпечення національного характеру вищої юридичної освіти в Україні; інтеграція вищої юридичної школи України у світовий та європейський освітній простір; підвищення професійно-педагогічної майстерності працівників вищої юридичної школи.

Вища юридична школа України перебуває в центрі уваги широкої громадськості - учених, діячів культури, фахівців у галузі освіти і виховання молоді. Її проблеми обговорюються в засобах масової інформації, на науково-практичних конференціях, семінарах, у системі підготовки та підвищення кваліфікації освітян. Питання змісту, напрямків, характеру освітньо-виховного процесу привертають увагу державних службовців, стають предметом наукових диспутів, парламентських слухань, професійно-педагогічних нарад і зборів. Усе це сприяє тому, що державна політика у сфері освіти і, зокрема, вищої юридичної школи все більше набуває відкритого, демократичного характеру, свідчить про прагнення державної влади послідовно виходити на рівень модернізації навчально-виховного процесу, надавати йому сучасного змісту [4].

На державному рівні визначено пріоритетні напрямки розвитку вищої юридичної школи, згідно з якими передбачено вирішення актуальних завдань підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів. До таких завдань віднесено: удосконалення нормативно-правової бази діяльності науково-педагогічних працівників; прогнозування державної потреби в педагогічних і науково-педагогічних кадрах; створення системи навчальних закладів і програм для підготовки та підвищення кваліфікації працівників вищої школи; розробка та впровадження дистанційної освіти працівників вищої школи; створення нового покоління навчально-методичної літератури; здійснення цільового державного фінансування підготовки науково-педагогічних працівників; моральне стимулювання професійного удосконалення педагогів і науковців вищої школи; створення умов для підвищення престижу та соціального статусу педагогічних і наукових працівників [1].

Державну політику України у сфері вищої юридичної освіти спрямовано на регіональний розвиток освіти, підвищення якості освітніх послуг, задоволення широких верств населення у здобутті юридичної професії, підвищення кваліфікації тощо. При цьому увага державних органів влади спрямовується на вирішення таких завдань: урахування під час прийняття управлінських рішень регіональних і місцевих особливостей; бачення наявних тенденцій щодо зростання автономності юридичних навчальних закладів; оцінювання конкурентності освітніх послуг, які надаються юридичними навчальними закладами; орієнтація не на відтворення, а на розвиток освітньо-правової практики; налагодження наукового, аналітичного та практичного супроводу управлінських рішень у сфері юридичної освіти; подолання фрагментарності освітньої статистики та проведення соціальних досліджень щодо потреб населення в юридичній освіті, якості освітніх послуг та ін.; поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням юридичною освітою; забезпечення відкритості системи юридичної освіти шляхом розширення управлінських можливостей громадської думки, зменшення впливу на юридичну

освіту конкретних посадових осіб; удосконалення функцій та структури централізованого і регіонального управління юридичною освітою; забезпечення дієвості, гнучкості, прогностичності управління юридичною освітою; демократизація призначення керівників юридичних навчальних закладів; удосконалення процедури ліцензування, атестації та акредитації юридичних навчальних закладів; здійснення ефективної підготовки та перепідготовки науково-педагогічних кадрів для юридичної освіти.

Слід зазначити, що Рада Європи та ЮНЕСКО 1997 року розробили та прийняли Ліссабонську конвенцію про взаємне визнання кваліфікацій, які надаються в межах вищої освіти Європи. 1998 року Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина підписали Сорбонську декларацію про відкриття Європейського простору вищої освіти. 1999 р. відбулося підписання Болонської декларації, 2005 р. Україна приєдналася до Болонської системи освіти і взяла на державному рівні відповідні зобов'язання.

Важливість прийнятого рішення визначається тим, що вищі юридичні навчальні заклади України активно залучаються до європейського простору вищої освіти. Це дозволяє послідовно вирішувати такі завдання: прийняття системи загальновизнаних і порівняльних між собою кваліфікаційних рівнів, зокрема завдяки запровадженню додатків до дипломів в Єдиному євростандарті; прийняття системи вищої освіти, яка спирається на два цикли: нижчий ступінь, який надає право на отримання кваліфікаційного рівня бакалавра, і вищий ступінь, який надає право на отримання кваліфікаційного рівня магістра; упровадження Європейської системи трансферу та акумуляції залікових балів (ECTS).

Входження вищих юридичних навчальних закладів України до європейської системи освіти покликане забезпечити якість освітніх послуг, конкурентоспроможність, взаємну довіру до держав-учасниць, сумісність структур їх освіти та кваліфікацій на обох ступенях освіти, мобільність студентів в європейському просторі та привабливість вищої юридичної освіти. Переваги структури «бакалавр-магістр», схваленої в Україні, визначаються тим, що ця структура вже стала світовим стандартом, сприяє визнанню європейських освітніх ступенів Європи і світу, задовольняє індивідуальні освітні потреби студентів, вирішує академічні інтереси юридичних закладів освіти, а також задовольняє потреби ринку праці.

Активна співпраця вищих юридичних навчальних закладів України з європейською системою освіти впливає на підвищення якості підготовки майбутніх юристів, забезпечує конкурентоспроможність випускників, підвищує престиж української вищої юридичної школи в європейському та світовому освітньому та науковому просторі [3].

Сучасна державна політика України у сфері юридичної освіти спрямована на визначення комплексу завдань міжнародної інтеграції з питань підготовки висококваліфікованих юристів, обміну науково-педагогічним досвідом. При цьому актуалізуються такі завдання, як: визначення інтеграції юридичної освіти в міжнародний освітній простір як пріоритетного напрямку діяльності вищої школи України; збереження та розвиток інтелектуального потенціалу українського народу; спрямування співпраці юридичної освіти на миротворчу, людинотворчу та

культуротворчу діяльність; орієнтація юридичної освіти на національні та загальнолюдські цінності; здійснення перекладу кращої зарубіжної літератури з питань юридичної освіти і правового виховання; забезпечення розвивальної, системної та взаємовигідної співпраці у сфері юридичної освіти; проведення спільних наукових досліджень, конференцій з актуальних проблем юридичної освіти.

Удосконалення навчально-виховного процесу у вищих юридичних навчальних закладах передбачає внесення суттєвих змін, які стосуються його ідеології, змісту та технології. Це дозволить вищій юридичній школі відповідно вимогам сьогодення, бути сучасною і ефективною, створювати умови для якісної підготовки майбутніх юристів. Юридична освіта покликана бути динамічною за характером розвитку, спроможних готувати конкурентоспроможних фахівців, які б відповідали вимогам демократичного суспільства, мали такі якості, як компетентність, активність, патріотизм, працездатність та ін. [5].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Теоретичний аналіз зазначеної проблеми переконує у необхідності її системного вирішення. У зв'язку з цим передбачено наступні кроки, пов'язані з висвітленням таких аспектів, як науково-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх юристів, підвищення професійно-педагогічної культури та майстерності викладачів вищої юридичної школи, формування правових цінностей та орієнтацій майбутніх юристів.

### Список використаної літератури

1. Бутенко В.Г. Актуальні проблеми модернізації вищої школи на сучасному етапі українського державотворення / В.Г. Бутенко // Європейські інтеграційні процеси в Україні. – Херсон, 2011. – С.16-18.
2. Кремень В.Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В.Г. Кремень // педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук.пр.: в 5-ти т. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Т.1. – С. 11-22.
3. Луговий В.І. Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу: проблеми сьогодення / В.І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. – С. 18-27.
4. Пономаренко Г.О. Модернізація навчально-виховного процесу: навчально-методичний посібник. / Г.О. Пономаренко. Наук. редактор В.Г. Бутенко – Херсон: ФОП Грінь В.С., 2013. – С. 286.
5. Скрипнюк О.В. Юридична освіта і правова наука як фактор розбудови демократичної, правової держави в Україні: ретроспекція і сьогодення / О.В. Скрипнюк // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. – С.425-437.

В статье отмечено, что современный этап развития украинского общества характеризуется существенными изменениями в экономике, политике, общественных отношениях, развитии культуры, правосознания граждан. В этой связи особую остроту и актуальность приобретают вопросы образования, воспитания, формирования личности, организации ее жизнедеятельности,

учебы, труда, отдыха. Учебные заведения призваны создавать необходимые условия для получения молодежью необходимого социального и профессионального опыта, развития личностных качеств, использования потенциальных возможностей.

Отмечено, что строительство демократического, правового общества в Украине предусматривает актуализацию задач, связанных с подготовкой будущих юристов, призванных формировать правовые ценности в общественном сознании, укреплять правовые отношения среди граждан, приобщать людей к ответственному отношению в системе морально-правовых действий, охранять материальные и духовные ценности украинского народа, предупреждать проявления противоправных действий в молодежной среде, проявлять принципиальность и решительность в борьбе с преступностью. Высшая юридическая школа является важной формой профессиональной подготовки будущих юристов. Она направляет свои усилия на решение актуальных образовательно-воспитательных задач, связанных с организацией качественного профессионального образования будущих юристов, ознакомлением их с современными знаниями в сфере права, приобретением опыта практического решения задач правового содержания. От эффективности учебно-воспитательного процесса в высшей юридической школе зависит качество подготовки будущих специалистов.

Подчеркнуто, что осознание актуальности указанной проблемы побуждает преподавателей высшей юридической школы к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Этому способствуют такие направления деятельности, как: реформирование юридического образования по принципу приоритетности человека; обновление нормативной базы современного юридического образования; усовершенствование содержания, структуры, организации юридического образования на основе компетентного подхода; реализация на практике современных моделей юридического образования; построение эффективной системы гражданского и патриотического воспитания будущих юристов; развитие научной и инновационной деятельности в системе юридического образования; информатизация и ресурсное обеспечение юридического образования; проведение мониторинга качества и эффективности юридического образования; повышение профессионально-педагогической культуры и мастерства преподавателей высшей юридической школы; создание современной материально-технической базы высшего юридического образования.

*Ключевые слова:* учебно-воспитательный процесс, повышение эффективности, высшая юридическая школа.

The current state of development of Ukrainian society is characterized by significant changes in the economy, politics, social relations, cultural development, legal awareness of citizens. In such circumstances the issues of education, upbringing, personality formation, the organization of his life, education, work and leisure become particularly urgent. Educational institutions are designed to create the necessary conditions for the youth to get the necessary social and work experience, develop personal qualities, use of potential possibilities as well.

Building a democratic, legal society requires updating tasks related to the training of future police officers called to form the legal values in public life, strengthen the legal relations among citizens, encourage people to responsible attitude in the system of moral and legal relations, safeguard the material and spiritual achievements of Ukrainian people, prevent manifestations of unlawful acts among young people, show integrity and determination in the fight against crime.

The Higher Law School is an important form of professional training of future police officers. It directs its efforts to solve present educational and upbringing tasks related to the achievement of quality professional education for future police officers, getting current knowledge in law, gaining practical experience in issues of legal content. The quality of training of future specialists depends on the efficiency of the educational process in the higher law school.

Awareness of the importance of this problem leads teachers of the higher law school to improve the efficiency of the educational process. This is facilitated by such activities as: the reform of legal education on the principle of priority of rights; updating the base of modern legal education; improvement of the content, structure and organization of legal education based on relevant approach; implementation

in practice of modern models of legal education; building of an effective system of civil and patriotic education of future police officers; scientific development and innovation in the system of legal education; information system development and legal resources for education; monitoring the quality and efficiency of law education; raising professional and pedagogical culture and skills of teachers of higher legal education; creating a modern material and technical base of higher legal education.

*Key words:* educational process, increasing efficiency, higher law school.

**УДК: 316.623/.624+ 316.663**

## **ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ НОРМАТИВНОЇ КРИЗИ СУСПІЛЬСТВА**

**О.В. Губенко,**

*старший науковий співробітник*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, доцент*

У статті висвітлюється проблема нормативної кризи в суспільстві. Зокрема, аналізується протиріччя між формальними і неформальними суспільними нормами і наслідки, які з цього витікають для поведінки людини. Залучається теорія аномічних розладів Дюркгейма та Мертон. Досліджуються аномічні порушення та розглядаються типи особистості, що формуються в наслідок цих кризових суспільних аномалій. Зокрема, аналізуються такі соціально-психологічні типи, як «підпільна людина», «трюкач» та деякі інші.

*Ключові слова:* аномічні порушення, суспільна норма, нормативна криза.

**Постановка проблеми.** Певні суспільно-історичні обставини формують людину, яка шукає свободи не у виконанні закону, а в його порушенні. В цих умовах виникають кілька соціально-психологічних типів особистості, що характеризуються поведінковими реакціями, які знаходяться в конфлікті з нормою.

Одну з класифікацій таких девіантних соціальних реакцій запропонував Роберт Мертон, який поклав в її основу поняття **аномії**. Цьому поняттю надається велике значення в сучасній соціології та соціальній психології. В перекладі з давньогрецької мови «*anomos*» означає «беззаконний», «такий, що поза нормою», «некерований». В суспільні науки цей термін ввів французький соціолог Еміль Дюркгейм (1858-1917). Аномія – це такий стан суспільства, в якому значна частина громадян, знаючі про існування моральних і соціальних норм і законів, ставиться до них байдуже або негативно. Аномія описує порушення соціально-культурної інтеграції з причини відсутності чітко встановлених соціальних і культурних норм. Соціальна інтеграція існує, коли члени суспільства надають важливе значення його нормам і керуються ними у своєму житті. Аномія виникає, коли індивіди більше не бажають слідувати загальним нормам.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Згідно з Дюркгеймом, зростання злочинності та самогубств, інших форм девіантної поведінки (розлучень, алкоголізму) – наслідок руйнування релігійних, сімейних і народних традицій та

цінностей, тобто наслідок аномії. Поведінка індивіда, таким чином, багато в чому залежить від згуртованості та міцності суспільства. Дюркгейм вважав, що для сучасного йому капіталістичного суспільства аномія – це постійне явище.

Погляди французького соціолога суттєво розвинув американець Роберт Мертон. Якщо для Дюркгейма аномія була станом безнормності, то Мертон розглядав її як наслідок конфлікту офіційно проголошених цілей й законних та доступних засобів їх досягнення. Аномія виникає тоді, коли люди не можуть досягти законним шляхом цілей, які проголошені суспільством. В капіталістичному суспільстві такими цілями є матеріальний успіх та індивідуальне благополуччя. Якщо населенню законні засоби їхнього досягнення недоступні, то на його долю залишаються лише незаконні. Таких форм поведінки, які є девіантною реакцією на конфлікт соціальних норм, Мертон нараховує п'ять [5]:

1. **Конформізм** (згода з цілями суспільства та засобами їхнього досягнення). Наприклад, молода людина, - конформіст ставлячи перед собою мету – фінансовий успіх, досягає її законними шляхами: отримує гарну освіту, знаходить престижну роботу й успішно просувається по кар'єрній драбині.

2. **Інновація**. Вона передбачає згоду із суспільно схвалюваними цілями, але відкидає соціально схвалювані засоби їхнього досягнення. «Іноватор» використовує нові, але незаконні засоби здобуття багатства – він займається рекетом, шантажем або здійснює так звані «злочини білих комірців» - розтрачує чужі гроші тощо.

3. **Ритуалізм**. Передбачає заперечення цілей даної культури, але використання (іноді доведене до абсурду) соціально схвалених засобів. Бюрократ, фанатично відданий своїй справі, наполягає, щоб кожен бланк був підшитий у чотирьох екземплярах. Кінець кінцем він стає жертвою бюрократичної системи і стає алкоголіком з відчаю. Це саме тому, що забувається мета діяльності – для чого все це робиться.

4. **Ретреатизм**. (втеча від дійсності). Спостерігається у випадку, коли людина одночасно відкидає і цілі, і соціально схвалювані засоби їхнього досягнення. Яскравим проявом ретреатизму постають маргінали: бродяги, алкоголіки, душевнохворі, наркомани і т.п.

5. **Бунт**. Він також відкидає і культурні цілі, і соціально схвалювані засоби досягнення. Але він здійснює заміну старих цілей і засобів на нові: створюється нова ідеологія (вона може бути революційною). Наприклад, система капіталістичної власності замінюється на соціалістичну, яку революціонер вважає більш легітимною, ніж існуюча. Аномічні реакції за Мертоном схематично представлені у таблиці 1, де «+» - прийняття, «-» - заперечення, «±» - відмова і заміна новими нормами.

Табл.иця 1.

	Схвалювані соціальні цілі	Схвалювані у суспільстві засоби
Конформізм	+	+
Інновація	+	-

Ритуалізм	—	+
Ретреатизм (втеча від дійсності)	—	—
Бунт	±	±

Типологія аномічної поведінки, яка запропонована американським вченим, цінна тим, що дозволяє прослідкувати вплив на соціальну поведінку внутрішніх суперечок нормативної системи. Але вона, як і будь-яка типологія, не може бути вичерпною. Зокрема, в ній, на нашу думку, не знайшли достатнього вираження протиріччя, закладені у засоби досягнення цілей, зокрема, протиріччя між формальними та неформальними нормами, а також деякі інші аспекти. Наприклад, недостатньо повно проаналізовані типи поведінки, які виникають внаслідок ідентифікації людини з соціальним правилом, тобто міра ідентичності особистості із нормою.

#### **Завдання дослідження.**

1. Проаналізувати типи поведінки, пов'язані із суперечностями у нормативній системі суспільства
2. Виокремити типи особистості, які формуються під впливом деформацій інституціонально-нормативної системи
3. Проаналізувати засоби запобігання девіаціям соціальної поведінки у процесі формування нормативної культури шляхом соціальної творчості.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Порівняно із класифікацією поведінкових аномічних реакцій Мертона, в основу якої були покладено ставлення людини до суспільно прийнятих цілей та засобів їхнього досягнення, ми запропонували ще одну, додаткову, підставу для класифікації типових аномічних реакцій. Цією підставою є *ставлення до формальних та неформальних норм* як засобів соціальної поведінки. За цією ознакою, на нашу думку, можна виокремити наступні узагальнені типові аномічні поведінкові реакції.<sup>1</sup>

1. **«Підпільна людина».** Це тип особистості, яка у соціальній поведінці керується неформальними нормами й правилами, і відкидає формальні норми і закони. Вона живе у «тіньовому світі», який регулюється неофіційними правилами і законами, часто протилежними офіційним і загальноприйнятим. Занурюючись у цей «тіньовий світ», знаходить в ньому засоби подолання законів офіційного світу, а також захист від них. До таких «неофіційних» контркультур, які є підживлюючим середовищем для підпільної людини, можуть належати спільноти різного, іноді навіть протилежного спрямування, як просоціальні, так і антисоціальні. Наприклад, революційні та політичні конспіративні організації, злочинний світ та мафіозні структури, тіньові економічні структури, молодіжні субкультури тощо.

<sup>1</sup> У випадках, коли ці поведінкові соціальні реакції стають домінантними у соціальній поведінці людини, можна вести мову про соціально-психологічний тип особистості. Тому, ми вважаємо можливим у ряді випадків застосовувати обидва терміни: типова поведінкова реакція й соціально-психологічний тип, як такі, що характеризують одне й теж явище.

2. **«Стоїк»**. Він відкидає неформальні, тіньові норми й правила, які суперечать його етичним переконанням і притримується правил морально-етичного кодексу, що складається із засвоєних високих соціально-етичних принципів належної соціальної поведінки. Притримується, не рахуючись із реальністю, в якій неформальні правила є пануючими або, принаймні, впливовими. Він має спільне і відмінне із ритуалістом-бюрократом, поведінка якого аналізується у класифікації Мертона. В обох випадках маємо справу із людьми, які фанатично віддані своїй справі. Це в них спільне. А відмінне те, що бюрократ відданий бюрократичній нормі, а «стоїк» – нормі соціально-етичній. Він є етичним ритуалістом, який відстоює моральні цінності й високу соціальну відповідальність у неморальному світі, іноді на шкоду власним інтересам. Художнім прикладом такої особистості може бути поліцейський інспектор Катан'я з відомого італійського телесеріалу «Спрут», в якому розповідається про боротьбу поліцейського - одинака із змовою фінансово-політичної мафії, яка пустила глибокі корені в офіційному суспільстві.

3. **«Лицемір»**. Він живе за неформальними законами, але для того щоб сподобатись, щоб гарно виглядати в очах інших (наприклад, виборців, якщо йде мова про лицеміра – політика), він робить вигляд, що притримується соціально прийнятних формальних правил. Соціальна маска «порядного» громадянина покликана приховувати його «справжнє обличчя» і допомогти виконувати взятую на себе соціальну роль «добродійного» функціонера. В літературі цей типаж уособлений в образі Іудушки Головлєва. В політиці іноді спостерігається напередодні виборів серед кандидатів на виборню посаду. Це тип близький до **протєя** (див. нижче), але протей відрізняється тим, що часто щиро не усвідомлює наскільки його обличчя, яке він набув зараз, відрізняється від того, яким воно було в попередніх обставинах. Він кожен раз інший, але щиро різний. Лицемір одягає маску цілком свідомо.

4. **«Трюкач-ошуканець»**. Спритно грає на протиріччях між формальними й неформальними нормами для того, щоб вводити в оману й ошукувати задля задоволення власних меркантильних інтересів.

При цьому не зупиняється перед порушенням будь-яких правил і проявляє велику гнучкість і винахідливість у винайденні засобів обману. Якщо для «підпільної людини» якісь непорушні правила і норми існують, в основному неформальні (наприклад, «крадій у законі» живе «за поняттями», тіньові ділки не підписують угод, але виконують усні домовленості), то для трюкача нема ніяких правил, ні формальних, ні неформальних, які б він не порушив задля власного зиску.

Трюкацтво є, в певному розумінні, збоченою формою творчої соціальної поведінки. Але в цій поведінці її мета повністю позбавлена соціально-конструктивного змісту. Вона регресувала до форми егоїстичного самоствердження. А мотивація такої поведінки несе лише прагматично-споживацькі імпульси, які заперечують будь-яку користь для інших людей. Творчий компонент проявляється лише в одному – винахідливості у винайденні засобів обдурювання інших.

Про важливість і поширеність цього типуажу в людській історії і культурі свідчить те, що Юнг включив архетип Трикстера (Трюкача) до переліку підсвідомих соціально-психологічних архетипів.



Соціальний тип крутія - ошуканця знайшов своє відображення в багатьох персонажах російської, української та радянської літератур. Зокрема, це Голохвастов, Чічков та їхні радянські літературні близнюки – привабливий пройдисвіт Остап Бендер та «підпільний мільйонер» Корейко...

Цей генетичний, так би мовити, типаж нашої культури втілюється і в постатях реальних діячів бізнесу і політики, наприклад, автора піраміди „МММ” Мавроді в Росії та деяких інших персонажів політичного й економічного життя.

Отже, ми проаналізували чотири типи аномічних поведінкових реакцій, пов'язаних із протиріччям між формальними й неформальними нормами соціальної поведінки. Схематично вони наведені у таблиці 2, де «+» - прийняття норм, «-» - їхнє заперечення, «±» - ситуативне ставлення (використання або заперечення в залежності від ситуації).

Таблиця 2.

Тип особистості	Норми	
	Формальні	Неформальні
1. Підпільна людина	—	+
2. Стоїк	+	—
3. Лицемір	±	+
4. Трюкач	—	—

*Ще однією ознакою для класифікації типових аномічних реакцій може бути, на нашу думку, такий суттєвий аспект, як міра ідентичності людини із образом свого «Я» та з нормою.* Як відомо, засвоєння особистістю норми у процесі соціалізації людини відіграє важливу роль у процесах становлення ідентичності. Тому, ми пропонуємо проаналізувати цей бік проблеми, і дослідити можливі наслідки для особистісного й соціально-психологічного розвитку тієї суперечливої інституціонально-нормативної ситуації, коли людина стає перед дилемою, що виникає в аномічному суспільстві, дилемою вибору між нормою, яка суперечить її особистісним диспозиціям, та власним Я, яке при зіткненні з деформованою нормою натрапляє на небезпеку дезінтеграції та деформації. На нашу думку, за мірою ідентифікації людини із образом «Я» та з нормою можуть бути виокремлені два соціально-психологічні типи.

1. **«Протей».** Ця людина фактично відмовляється від стійкого образу свого «Я» й ідентифікує себе з будь-якими, іноді протилежними правилами і нормами, які на даний момент і в даній ситуації панують в соціумі або контактному соціальному середовищі. В «протей» існують великі проблеми з власною ідентичністю, яка в нього дифузна, аморфна і нестійка. Міцне ядро, стрижень особистості відсутні. Він не має усталеного духовного обличчя, і міняє його в залежності від обставин, впливу оточення, власної вигоди бути тим чи іншим. Сприяють становленню зазначених рис умови нормативного хаосу, неузгодженості та амбівалентності інституціональних норм.

Протеїзм є аномічною реакцією на суперечливий, дезінтегрований характер соціального впливу на особистість.

2. **«Свавільна особистість».** Це особистість, яка ставить власне «Я» – свої бажання, примхи, егоїстичні інтереси, – вище за будь-які норми і закони, і живе за

принципом сваволі. В цьому принципі закладені авторитарність та некерована імпульсивність. Свавільна людина відкидає стримуючі норми, будь-які обмеження і самообмеження. Її воля, яка не стримується регулятивною нормою, приходиться до зіткнення з волями інших людей. А оскільки вона відкидає обмеження, які накладаються законом, вона намагається нав'язати свою волю іншим, сприймаючи чужу індивідуальність як перешкоду своєму «Я». Стосунки між свавільними людьми неминуче перетворюються в змагання всіх проти всіх без законів і правил, де перемагає найсильніший та найжорстокіший. Суспільство свавільних людей стає царством авторитарності. Приклад свавільної людини в політиці – диктатор.

Засобом проти розвитку сваволі з її негативними наслідками є самообмеження і добровільне підкорення особистості суспільним нормам, а також надіндивідуальному вищому моральному закону. Саме це забезпечуватиме децентрацію особистості і буде обмежувати її егоїстичну сваволу. Віра людини в універсальний Моральний Закон є першим кроком у розвитку культури самообмеження і нормативної культури.

Отже, в залежності від форми ідентифікації людини із образом власного «Я» та з нормою може бути визначено два типи аномічної соціально-психологічної поведінки і два типи особистості – протей та свавільна особистість.

Протей, як було вже проаналізовано, відрізняється від свавільної особистості тим, що «розчиняється» в нормі, відкидаючи власне «Я».

На відміну від протей, свавільна особистість, навпаки, відкидає норми і гіпертрофує власне «Я».

Проілюструємо це схематично у таблиці 3, де «+» - ідентифікація з цим психологічним компонентом, «-» - відкидання цього компоненту.

Таблиця 3.

Тип особистості	Ідентифікація	
	Стійкий образ «Я»	Норма
1. Протей	–	+
2. Свавільна особистість	+	–

Ще однією підставою для диференціації аномічних соціально-психологічних реакцій може бути спосіб заміни старої норми на нову, спосіб перетворення норми. Нагадаємо, що створення нової норми на місце старої характерне, за Мертоном, для **бунта**. Саме в бунті відбувається конструювання нової нормативно-інституціональної системи суспільства, здійснюється нормативна соціальна творчість. (Знову ж таки, згідно із теорією Мертона). На нашу думку, за способом такої соціальної нормативної творчості розрізняються три типи бунтарів.

1. **Бунтар-нігіліст**. Він руйнує стару норму в ім'я повного знищення будь-яких норм. Його принцип: «Руйнування – справа творча!». В області філософської ідеології прикладом такого нігіліста був творець філософії індивідуалістичного анархізму Макс Штірнер.

2. **Бунтар-якобінець.** Цей тип бунтаря руйнує стару норму і дає нову, насильно нав'язуючи її суспільству, яке до неї не готове, при цьому не зупиняючись ні перед якими жертвами й насильством. Яскравими прикладами цього типу «благодійників людства» можуть бути Робесп'єр, Ленін, Мао Цзе Дун.

3. **Бунтар-реформатор.** Він не руйнує, а трансформує стару норму, поступово перетворюючи на нову. Переважно діє еволюційними ненасильницькими методами. Намагається запобігти жертвам та руйнівним наслідкам у процесі соціальної творчості. Видатними представниками цього соціального типу були Махатма Ганді, російський імператор Олександр II.

Останній, третій тип соціального реформатора, на нашу думку, є найбільш конструктивним і творчим, здатним створити найбільш здорове й гуманістичне суспільство.

### **Висновки.**

1. Наведені вище міркування щодо аномічних соціально-психологічних реакцій стосуються загальнолюдських проявів інституціонально-нормативних порушень. Але, на нашу думку, існує й певна українська специфіка прояву аномічної поведінки. Зокрема, нам здається, що особливо актуальним для України є вивчення того відбитку, який накладають на соціально-психологічні та соціально-економічні процеси такі соціально-психологічні типи, як «підпільна людина», «трюкач» та «свавільна особистість». У той же час, потребують вивчення загрози, пов'язані із можливістю виникнення нігілістичного й насильницького бунтарства.

2. З усього вищесказаного витікає та величезна роль, яку відіграє в житті суспільства норма та такий прояв її дії як захищеність людини законом. Для того, щоб норма і закон дійсно захищали інтереси особистості та її свободу, не провокували патологічної соціальної поведінки і блокували зловживання, вони мають бути прозорими та справедливим, мати всезагальну дію та однозначне тлумачення, гармонійно та збалансовано поєднувати державні, громадські та приватні інтереси.

3. Вихід з нормативної кризи суспільства вбачається у реформаторських зусиллях, спрямованих на нормативну соціальну творчість, яка сприяє суттєвій трансформації нормативної бази, і в той же час уникає нігілізму і якобінства.

Аналіз соціально-психологічних ракурсів проблеми удосконалення нормативної бази суспільства може стати предметом подальших наукових досліджень.

### **Список використаної літератури**

1. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
2. Косалс Л.Я., Рывкина Р.В. Социология перехода к рынку в России / Л.Я. Косалс, Р.В. Рывкина. – М., 1998.
3. Лебон Гюстав. Психология народов и масс / Гюстав Лебон. – Санкт-Петербург, 1995. – 311с.

4. Мельник П.В. Розвиток податкової системи в перехідній економіці / П.В. Мельник. – Ірпінь, 2001. – 355с.
5. Мертон Р. Соціальна структура і аномія / Р. Мертон // Соціологія преступності. Сучасні буржуазні теорії. Переклад з франц. – Москва: Прогрес 1966. – 313с.
6. Пайпс Річард. Собственность и свобода / Річард Пайпс.- М.: 2001. – 411с.
7. Психологія личности: Словарь-справочник / Под редакцией П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
8. Тамбовцев В.Л. Экономические институты российского капитализма / Куда идет Россия? Кризис институциональных систем / В.Л. Тамбовцев // Под общ. ред. Т.И. Заславской. – Логос, 1999. – С. 193-201.
9. Шеститко А.Е. Институциональная среда хозяйствования в России: основные характеристики. / А.Е. Шеститко // Куда идет Россия? Кризис институциональных систем / Под общ. ред. Т.И. Заславской. – Логос, 1999. – С. 201-205.
10. Яницкий О.Н. Россия как общество всеобщего риска / О.Н. Яницкий // Куда идет Россия? Кризис институциональных систем / Под общ. ред. Т.И. Заславской. – Логос, 1999. – С. 127-134.

В статье освещается проблема нормативного кризиса в обществе. В частности, анализируется противоречие между формальными и неформальными общественными нормами и последствия, вытекающие из этого противоречия для поведения людей. Для анализа проблемы привлекается теория аномических расстройств Дюркгейма и Мертона. Исследуются аномические нарушения и рассматриваются типы личности, формирующиеся под влиянием этих социальных аномалий. В частности, анализируются такие социально - психологические типы, как «подпольный человек», «трюкач» и некоторые другие.

*Ключевые слова:* аномические расстройства, общественная норма, нормативный кризис.

The article is informed about the problem of the normative crisis in society. In particular, there is analyzed the contradiction between formal and informal public rate, and consequences, resulting thereof contradictions for behavior of the people. For analysis of the problem is attracted the theory of anomic frustrations of Durkheim and Merton. The article is researched the anomic breaches and there are considered types of personalities, forming under influence these social anomalies. In particular, there is analyzed such types of personalities as "the underground man", "the trickster" and some others.

*Key words:* anomic frustrations, public rate, normative crisis.

**УДК: 159.92 + 316.612**

## **ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

**О.В. Завгородня,**  
*старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

Статтю присвячено проблемі історико-культурних чинників розвитку особистості дитини в контексті перспектив її життєвого шляху. Розглянуто стилі ставлення до дитини, з одного боку, характерні для різних культурно-історичних епох, з іншого – наявні і в сучасному суспільстві. Показано їх вплив на психологічні характеристики дорослих людей. Висунуто припущення про те, що допомагальний (за Л. де Мозом) стиль ставлення до дитини сприяє становленню високоіндивідуалізованого дорослого, резистентного щодо руйнівних історико-культурних чинників.

*Ключові слова:* розвиток особистості, індивідуалізація, життєвий шлях, стиль ставлення до дитини, резистентність.

**Мета статті** – аналіз проблеми історико-культурних чинників розвитку особистості дитини, зокрема її індивідуалізації, в контексті перспектив її життєвого шляху.

Система відносин «особа — суспільство» може як сприяти, так і шкодити розвитку особистості людини. Негативний вплив пов'язаний з розбіжністю цінностей і цілей, що задаються і підтримуються в певній культурі, і власними потребами розвитку людини. В цьому випадку соціальна адаптація може послаблювати контакт людини із власною сутністю і таким чином зумовлювати її внутрішні розлади. Становлення особистості (в напрямку досягнення людиною зрілості та продуктивності) передбачає працю самопізнання — розуміння людиною самої себе в контексті взаємин з іншими людьми, співпереживання, врахування запитів соціального оточення і водночас чутливості до сигналів власного автентичного Я.

Зовнішні обставини (природні та соціальні) можуть бути вкрай несприятливі для людини, значно зменшуючи її можливості, калічаючи долю або позбавляючи життя. Зокрема, репресивні режими зазвичай культивують досить жорстоке ставлення до дітей. А за несприятливих умов раннього дитинства індивідуалізація дитини загальмовується, високі рівні стають недосяжними. Несвідомі дитячі травми не дають можливості подолання потреби симбіотичної залежності (змінюються лише її форми), інфантилізований дорослий немов приречений на «втечу від свободи».

**Виклад основного матеріалу.** Життєвий шлях — історія формування та розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи, однолітка певного покоління [1]. Така історія є спів-буттям з іншими людьми, здійснюється в переплетенні людських доль, є траєкторією руху особистості життєвим світом. Життєвий світ — це опосередкована культурним досвідом, усвідомлена й осмислена людиною реальність, в якій проходить її життя. Культура в динамічному аспекті — процес перетворення форм в постійно відтворюваних практиках, але за нових умов, що відображає властиву людям певної культурної спільноти динаміку сенсів. Особистість в своєму становленні розкриває для себе смисли, означені в культурних формах тими, хто їх створював. Культура — своєрідне смислове послання людей попередніх поколінь прийдешнім, скарбниця незліченних сценаріїв, варіантів людських доль і втілених у них смислів, що містять відповіді на екзистенційні

питання людини. На думку С.Ю. Степанова, «загального розв'язку екзистенційних проблем, придатного на всі випадки життя і для всіх людей, немає і в принципі бути не може. Жити з ними і вирішувати їх людина може впродовж всієї своєї життєдіяльності, кожного разу по-новому, і для кожної людини справжній розв'язок є унікальним. Результатом цього процесу виявляється створення все нових і нових смислів, тобто смислотворення. У цьому контексті загальнолюдська культура виявляється не кунсткамерою цінностей колишніх поколінь і не збірником законів, норм, готових істин, а невичерпним резервуаром прецедентів (людських дол), створених конкретними історичними особами. Їх переосмислення, рефлексія і є механізмом творіння досвіду власного життя і його культурного, духовного сенсу» [7, с.110].

Згідно з гіпотезою В.Н. Дружиніна [4], існують незалежні від індивіда, винайдені людством і відтворювані у часі варіанти життя. Їх можна трактувати як різні способи здійснення особою свого життєвого шляху, в яких інтегруються певні цінності, сенси життя та стратегії їх здійснення. Людина залежно від конкретних обставин може вибрати той чи інший варіант життя, але він може бути їй нав'язаний. Ступінь свободи людини в здійсненні життєвого шляху залежить як від зовнішніх умов, так і від самопізнання особи. Людина є носієм певних потреб, потягів, характерологічних рис, здібностей, які певною мірою програмують її життєвий шлях і накладають низку обмежень на діапазон її вибору. Людині далеко не завжди вдається «зробити себе», у багатьох випадках вона терпить нав'язаний їй варіант життя. У психологічному розумінні свобода – один із екзистенційних психічних механізмів, за допомогою якого суб'єкту життя вдається творити свій життєвий шлях, долати обмеження долі. Доля може тяжити (або сприяти) у трьох формах:

- природній (природні умови життя, в тому числі стихійні лиха, індивідуально-природні особливості людини, вроджені та набуті, що зумовлюють психобіологічний аспект її буття-в-світі);
- соціальній (комплекс макро- та мікросоціальних чинників – соціальні ролі, сім'я, соціальне оточення, суспільство, історична епоха, що створюють загальну канву життєвого шляху особи та зумовлюють психосоціальний аспект її існування);
- духовній (духовно-психологічна атмосфера і провідні ідеї суспільства, близького оточення, духовні індивідуально-психологічні чинники, руйнівні або такі, що допомагають людині спрямовувати і підтримувати становлення своєї особистості, розвивати свої здібності, перетворювати потяги, долати свої психобіологічні та психосоціальні обмеження).

Існують абсолютні (непереборні для всіх людей) і відносні (індивідуальні) чинники долі. Індивідуальні фактори долі – це такі, які вибірково нездоланні для окремих індивідів. Те, що непереборно для однієї людини, може не обмежувати свободу життєвого вибору іншої.

Зовнішні обставини (природні та соціальні) можуть бути вкрай несприятливі для людини, значно зменшуючи її можливості, калічаючи долю або позбавляючи життя. Зокрема, репресивні режими зазвичай культивують досить жорстоке ставлення до дітей. А за несприятливих умов раннього дитинства індивідуалізація дитини загальмовується, високі рівні стають недосяжними. Несвідомі дитячі травми не дають можливості подолання потреби симбіотичної залежності (змінюються

лише її форми), інфантилізований дорослий немов приречений на «втечу від свободи».

Найбільш руйнівні для дітей – хронічні психотравматичні ситуації. В дітей різного віку вони відмінні за змістом. Якщо для дошкільників найбільш травматичними виявляються ситуації пов'язані із відсутністю чи втратою почуття захищеності (відрив від родини, жорстока, байдужа або надмірно вимоглива родина, бездоглядність, руйнування родини), то для дітей шкільного віку, крім цього, травматичними можуть стати ситуації, пов'язані із школою (нездатність впоратись з навчальним навантаженням, вороже або байдуже ставлення педагога, дитячого колективу, неприйняття, неможливість відповідати сподіванням родини щодо шкільних успіхів, зміна школи).

На думку філософа О. Гомілко, особливістю дитячого світу є безпосередність відчуття. Для дитини раціональні докази не мають такої ваги як ласка чи жорстокість, щирість або фальш. Здатність до визначення правдивих почуттів, проникливість, а також щира відкритість світу характеризують духовний світ дитини. За незахищеною чуттєвістю проглядають несвідомі буттєві прагнення (любові, краси, пізнання, творчості). Було б спрощенням пояснювати потужність дитячих почуттів фізіологічними чинниками, доцільністю для виживання, тощо. Незахищена чуттєвість дитини робить її вразливою, примушує страждати. Світ дорослих травмує дитину своїми поверховими стосунками, спотвореними імперативами та примусами. Лише зі втратою в процесі соціалізації своїх унікальних засад існування гострота болю дитини притуплюється, а згодом повністю зникає як щось зайве, що заважає вижити, пристосуватись. „Шлях до сучасного дорослого світу пролягає через екзистенційну смерть дитини” [2, с. 238]. Можливо, це полегшення перебільшення, загострення проблеми. Проте притлумлення дитячого аспекту в дорослій людині негативно відбивається на її творчих можливостях і, навпаки, збереження дитячого аспекту сприяє розвитку та творчому самоздійсненню [6].

Аналіз історико-культурних чинників свідчить про те, що уявлення про розвиток особистості, здоров'я людини та його норми в різних епохах відрізняються. До досліджень, що стосуються чинників особистісного розвитку людини (в західній культурі) в контексті історично зумовлених стилів виховання, належать психоісторичні праці Л. де Моза [3]. На його думку, зміни в суспільстві корелюють зі стилем виховання дітей на ранній стадії соціалізації, їх взаєминами з матір'ю, іншими членами родини (у тому числі інших поколінь), груповими фантазіями та мотиваційно-ціннісними пріоритетами. Покоління — це не тільки вікова категорія, але насамперед це належність до групи з подібними неусвідомлюваними комплексами, груповими світоглядними уявленнями, фантазіями, ідеями як, зокрема, наслідків певного стилю виховання. Учений простежує еволюцію дитинства, яка складається з низки тісних контактів між дорослим та дитиною. „Історія дитинства – це жах, від якого ми тільки-но стали пробуджуватися. Що глибше занурюєшся в історію – то менше турботи про дитину і більше ймовірність для неї бути вбитою, покинутою, побитою, затероризованою та сексуально ображеною” [3, с.14].

Л. де Моз аналізує найбільш поширені стилі взаємин між дитиною та дорослим світом впродовж європейської історії. В залежності від рівня розвитку культури в соціумі, вчений виокремлює декілька психогенних стилів ставлення до дитини. Аналіз їх виникнення показав, що еволюція цих стилів йде від найжахливіших (інфантицид) до найбільш прийнятих в сучасному суспільстві (соціалізаційний та допомогальний стилі). За Л.де Мозом, з часом змінюється ставлення до дитинства, дитина звільняється від «дорослих» обов'язків (важкої праці тощо), які стримують її дитячість. З кожним кроком еволюції зростає турбота про дитину. На думку психоісторика, для досягнення дитинства, переживань самої дитини культура поступово мобілізує свій потенціал. У дорослого з'являється відповідальність за дитину, що пробуджує його від духовної безтурботності.

Головною причиною всіх історичних змін є психогенез, закономірна зміна стилів виховання дітей під тиском поколінь. Психогенез залежить від здатності батьків чи тих, хто виконує їх функції, регресувати до психічного віку своєї дитини та другий раз долати страхи цього віку, але вже більш ефективно, ніж вперше – в своєму власному дитинстві. Вроджене прагнення обох колишніх частин двоїстої єдності (мати і дитина) – встановити один з одним зв'язок виступає причиною регресивно-прогресивного процесу. Еволюція дитинства тече з різною швидкістю як на індивідуальному, так і на популяційному рівнях. Відмінності темпів психогенної еволюції на індивідуальному рівні пояснюється біологічними відмінностями (спадковістю та внутрішньоутробними подіями), тим, що дитина може бути різною за рахунком у сім'ї (чим більш пізня дитина у багатодітній родині, тим, як правило, менше уваги їй приділяють батьки), випадковістю (раннє сирітство, образа, інші суто особисті обставини життя). На популяційному рівні психогенна еволюція проходить з різною швидкістю у зв'язку з ізоляцією (еміграція людей з більш чи менш схожими стилями виховання), імміграцією (коли виникає приплив до популяції нових людей з іншими стилями виховання), зниженням репродуктивності, культурними контактами (збільшення кількості людей з нестандартними стилями виховання, заміна батьків іншими людьми), соціальними та історичними умовами (війни та революції тою мірою, якою вони впливають на дітей); співвідношенням участі у вихованні дитини матері та батька.

Кожен психогенний стиль виховання формує певний тип особистості з характерними захисними психологічними механізмами. Дослідник вважає, що люди, які у кожную епоху вважаються «невротиками», часто можуть стояти на більш високому психогенному рівні, ніж «нормальні». Їм просто доводиться витримувати тривогу, пов'язану з тим, що вони не поділяють групові уявлення епохи. Л. де Моз проаналізував європейську історію з погляду взаємин дорослого та дитини і виокремив шість основних стилів, назвавши їх за провідною характеристикою.

Стиль дітовбивства (античність до IV століття н.е.). Характерні дитячі жертвоприношення і дітовбивства (причини: дитина хвора, слабка, не потрібна, не тої статі тощо). Про інфантицидний стиль психоісторик пише: «Що стосується масштабів дітовбивства, то мої найскромніші підрахунки вказують на те, що це явище і до цього часу дуже недооцінюють. В античні часи та в ранньому середньовіччі вбивали, ймовірно, від однієї третини до половини всіх народжених дітей...» [3, с. 162].



Стиль відмови (IV-XIII ст.). У 347 р. у Римській імперії на настійну вимогу християнської церкви був прийнятий закон, що забороняє дітовбивство. З'являється новий стиль взаємин — відмова від дитини: популярним стає навчання дітей в іншому місті чи іншій країні; дітей віддають у монастир, відправляють у тривалі подорожі та паломництво; віддають у підмайстри, прикажчики, пажі до двору. Стиль відмови Л. де Моз характеризує так: «Батьки почали бачити в дитині душу, а єдиним способом уникнути прояву небезпечних для дитини негативних проєкцій батьків була фактична відмова від неї — чи віддавали під опіку годувальниці, в монастир або в заклад для маленьких дітей, в дім іншого знатного роду, як обслугову чи заручника, чи залишали назавжди в чужій родині або оточували суворою емоційною холодністю вдома ...» [3, с. 84].

Амбівалентний стиль (XIV-XVII ст.). Згідно зі світоглядом епохи, у дітях бачать створіння, у яких борються Бог і Диявол. З одного боку, дитину люблять, але з іншого боку, ведуть боротьбу зі смертним гріхом — неслухняністю у всіх його проявах. Для викорінювання гордині застосовуються жорстокі покарання. Амбівалентний стиль поділяє весь еволюційний ряд на дві половини: після цієї стадії прогрес йде шляхом послаблення придушення та зростання автономії «Я».

Нав'язувальний стиль (XVIII в.). Усі думки, вчинки, бажання, успіхи в навчанні, стан здоров'я постійно контролюються батьками. При цьому, за неприйнятні вчинки дітей карають (як фізично, так і психологічно). На думку де Моза, подібний стиль виховання сприяв тому, що в популяції з'явилася достатня кількість людей, для яких боротьба з авторитетом (людиною, групою людей, державою) стала провідною потребою та метою життя. Тому XVIII століття завершилося революціями у Франції й Америці.

Соціалізаційний стиль (XIX-XX ст.). Батьки гуманні до своїх дітей. Вони прагнуть виховувати їх, ґрунтуючись на знаннях в галузі психології та педагогіки. Намагаються сформувати особистість відповідно до своїх ідеалів, дати престижну освіту і краще підготувати дитину до дорослого життя.

Допомагальний стиль (кінець XX в.). У дитині цінується насамперед індивідуальність. Завдання батьків — максимально сприяти самореалізації дитини, не придушувати її унікальні способи самовираження і розвивати її творчий потенціал. Цей стиль виховання вимагає від батьків великої емоційної, інтелектуальної і духовної підготовки та самовіддачі.

Л.М. Юр'єва відзначає, що в кризові періоди реанімуються архаїчні стилі взаємин дорослих і дітей (інфантицид, відмовний стиль). А амбівалентний і нав'язувальний стилі спостерігаються і в стабільні часи [9].

Можна припустити, що охарактеризований Л. Де Мозом допомагальний стиль виховних взаємин, який передбачає конструктивні батьківські настановлення (прийняття дитини, емпатійне і делікатне ставлення до внутрішнього світу дитини, повагу її автономії, підтримку самостійності та вираження дитиною своїх думок та почуттів), сприяє душевному здоров'ю дитини, становленню її як людини здатної зберегти цілісність особистості в умовах несприятливої історичної ситуації та культуральної патогенності (впливу звичаїв, що сприяють розвитку психічних розладів). Турбота про дитину означає передусім увагу до її внутрішнього світу: до її переживань, захоплень, ставлення до себе, ровесників, дорослих, до родинних,

шкільних, громадських подій. Індивідуалізація означає, що в своїй поведінці та відносинах дитина все більше орієнтується не на ззовні задані норми, а на внутрішні усвідомлені самоорієнтири.

Завдання дорослих – педагогів, батьків, психологів – допомогти дитині відповідно до її можливостей оволодіти засобами саморозуміння, самоприйняття та саморозвитку в контексті гуманістичної взаємодії з оточуючими її людьми в умовах культурних, соціальних, економічних та екологічних реальностей довкілля [5]. Навіть за сприятливих соціальних умов (відносної зовнішньої свободи) людині важко набутти свободи внутрішньої, «вгадати», намацати власний шлях, реалізувати свій неповторний варіант життя, переживаючи його як покликання і долю. Індивідуалізація пов'язана із становленням самосвідомості і волі, виражається в русі людини від залежності до автономності, вільного самовизначення, власного світогляду, здатності здійснювати вибір. Індивідуалізація виявляється також і щодо свого внутрішнього світу, зокрема, у способах переживання світу та їх означування з допомогою семіотичних ресурсів культури. Означування переживань і подій (що спонукають переживання) – тобто заміщення їх різного рівня культурно заданими схемами – дає змогу людині впорядковувати те, що відбувається, оцінювати його, вибудовуючи свої версії внутрішніх і зовнішніх подій.

Можна виокремити такі способи опрацювання переживань (від менш до більш індивідуалізованих).

«Химерний». Людина не володіє наявними в культурі способами означування внутрішньої реальності, опрацьовує актуальні переживання (зокрема гострі, травматичні) химерно неадекватним способом. Продуковані при цьому незрозумілі для інших означення переживань в комплексі з неадекватним трактуванням зовнішніх подій можуть започаткувати подальше химерне відображення реальності (в деяких випадках розвинутих у маячневу систему). Такий спосіб характерний зокрема для дітей, що пережили «передчасну травму» (Д. Деверо) [10]. Цей спосіб можна вважати дезадаптивним.

Девіантний (маргінальний). Людина опрацьовує переживання з допомогою способів, означень, схем, які характерні для певної субкультури і зрозумілі в межах цієї субкультури. Цей спосіб – не результат вільного вибору, а наслідок недостатнього освоєння більш широких культурних способів опрацювання переживань, що звичайно обмежує можливості соціальної адаптації людини. Цей спосіб можна вважати субадаптивним.

Конформно-мажоритарний. Людина опрацьовує переживання з допомогою освоєних нею способів, характерних для більшості людей даної культури, накладаючи на свій досвід певні стереотипи, схеми і продукуючи означення, зрозумілі для представників цієї культури. Цей спосіб сприяє соціальній адаптації, але при цьому втрачається глибина та унікальність індивідуальних переживань. Цей спосіб можна вважати адаптивним.

Альтернативний. Людина опрацьовує переживання з допомогою обраних нею нестандартних способів, характерних для певного культурного кола. Девіантність в цьому випадку є вибором людини, її вільною преференцією, як така, що більше відповідає її індивідуальності. Продуковані при цьому означення, інтерпретації, форми самовираження зрозумілі не всім, а «вибраним», причетним до

обраного субкультурного кола. Якщо у випадку вимушеної девіантності, людина, можливо, хоче, але не може бути “як всі”, то в даному випадку (вільного вибору) людина може, але не хоче бути “як всі”. Такий спосіб можна позначити як постадаптивний.

Креативний. Людина опрацьовує переживання індивідуалізованим способом, сформованим на основі освоєних нею існуючих в культурі способів, але реконструйованих, трансформованих відповідно індивідуальності та унікальності власних переживань. При цьому продукуються позначення, інтерпретації, виразні форми, що поєднують як універсальні, так і унікально-індивідуальні виміри. Такі форми на поверховому рівні можуть бути зрозумілі для багатьох людей, а на глибокому – для осіб, духовно близьких автору. Цей спосіб також можна вважати постадаптивним.

**Висновок.** У результаті індивідуалізації людина формує власний світогляд, усвідомлює себе як представника своєї епохи, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших обдарувань, намагається відчутти й реалізувати своє неповторне призначення. Це зумовлює унікальність способу здійснення життєвого шляху людини, індивідуалізацію її цілей, стратегій їх досягнення. Доки людина не пізнає, що саме визначає принципову неповторність її власного існування, вона не зможе відчутти виконання свого життєвого завдання невіддільною частиною своєї долі (В.Франкл) [8].

Залежність дитячого світу від світу дорослих накладає велику відповідальність на останніх за те, яким чином дитина буде входити у великий світ, що в ній збережеться, що з'явиться нове, що буде втрачено. Та в повсякденні домінує «середньовічний» стереотип про дитину як недорозвинену істоту, що лише може стати людиною, здобувши належні «дорослі» здатності та властивості. Дитинство виявляється культурно дискримінованим, від чого втрачає все людство. Тому важливим є утвердження самоцінності дитинства як світу особливої духовності, неповторних та унікальних можливостей.

### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как объект познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 340 с.
2. Гомілко О. Метафізика тілесності. Концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. – К.: Наукова думка, 2001. – 340 с.
3. Де Моз Л. Психоистория. – Ростов-на-Дону: Феникс / Л. Де Моз. – 2000. – 512 с.
4. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЕ; СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 140 с.
5. Дубровина И.В. Психологическая служба образования / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование, 2, 2001. – С. 83-93.
6. Матюшкин А.М. Психологические предпосылки творческого мышления / А.М. Матюшкин // Мир психологии. – 2001, № 1. – с. 135 – 140.
7. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

9. Юрьева Л.Н. История. Культура. Психические поведенческие расстройства / Л.Н. Юрьева. – К.: Сфера, 2002. – 314 с.
10. Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories // Psychiatry. – 1958. – Vol. 21 – P. 259-374.

Статья посвящена проблеме историко-культурных факторов развития личности ребенка в контексте перспектив его жизненного пути. Рассмотрены стили отношения к ребенку, с одной стороны, характерные для различных культурно-исторических эпох, с другой – присутствующие и в современном обществе. Показано их влияние на психологические характеристики взрослых людей. Выдвинуто предположение о том, что помогающий стиль отношения к ребенку (по Л. де Мозу) способствует становлению высокоиндивидуализированного взрослого, резистентного относительно разрушительных историко-культурных факторов.

*Ключовые слова:* развитие личности, индивидуализация, жизненный путь, стиль отношения к ребёнку, резистентность.

The article deals with the cultural-historical factors of development of child's personality in the context of the prospects of its way of life. The style relationship to the child is considered, on the one hand, characteristic for different cultural-historical epochs, on the other hand available in modern society. This styles influence on the psychological characteristics of adults is shown. It is supposed that the helping style (by L. de Moz) relationship to the child contributes to the formation of the individualized adult, who is resistant relatively historical and cultural destructive factors.

**УДК: 159.923.2: 316.75**

## **ПРОЦЕСИ ПРИЙНЯТТЯ ТА ЕМАНСИПУВАННЯ У САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

**О.В. Зазимко,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
когнітивної психології Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук, доцент*

Стаття присвячена опису забезпечення саморозвитку особистості одночасно-послідовним плином процесів прийняття культурних цінностей і емансипування від них, який при певних дисбалансах має негативні наслідки становлення особистості. Показано, що ступінь розширення контексту осмислення особистісного досвіду як «вихід за рамки» сприйняття світоустрою, людських взаємин, мінливості особистості відбивається на «побудові» різних видів проектів особистості.

*Ключові слова:* прийняття, адаптація, емансипація, трансцендентування, саморозвиток, особистісний досвід, особистісний проект.

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку особистості, яка ніколи не втрачає своєї актуальності, у кризового умовах розвитку суспільства набирає ще більшої значимості. Порушення рівноваги середовища існування людини може спонукати

виникненню різних видів життєвих криз та внутрішньоособистісних конфліктів. Саме такі ситуації вимагають нагального відновлення чи створення нового проекту особистості. Умови пришвидженої мінливості соціальних норм, становлення нових культурних цінностей мають неоднозначні наслідки для кожного суб'єкта суспільства. Кризові виклики сучасності є лакмусовим папером визначення рівня розвитку особистості, який є стартовим у подальшому безперервному саморозвитку особистості.

Саморозвиток особистості забезпечується одночасно-послідовним плином процесів внутрішнього прийняття культурних цінностей і емансипування від них, як «звільнення» особистості від соціокультурних обмежень, що були прийнятними на певному етапі її особистісного розвитку. Перебігу вказаних процесів присвячено не мало психологічних наукових праць, серед яких є з'ясування місця адаптаційного процесу в психології особистості (Г. Балл, 1989; Л. Божович, 1986; Г. Костюк, 1969; О. Леонтьєв, 1983; Ж. Піаже, 1971 та ін.), емансипації як шляху становлення особистості (А. Гусейнов, 2013; Д. Леонтьєв, 2010; М. Малер, 2011; Н. Самоукіна, 2000; В. Слободчиков, 1986; Дж. Шоттер, 1984 та ін.) та суміжним поняттям: прийняття людиною соціальних норм і цінностей та її здатності до трансценденції (А. Джорджи, 1992, Д. Леонтьєв, 2001, 2010; Е. Фромм, 1991, 2001 та ін.).

**Метою** даної статті є з'ясування особливостей перебігу процесів прийняття та емансипування у різних видах особистісних проєктів.

**Виклад основного матеріалу.** Полісоціальність сучасного світу, і тим паче сучасність з її кризовими викликами, сприяють розширенню смислового контексту життєвого досвіду людини, але не завжди додають можливостей для її особистісного саморозвитку. Відмінною особливістю сучасного світу у якому формується особистість, як справедливо зауважив Д. Леонтьєв, є «неможливість ухилитися від взаємодій» [5, с. 121]. Як наслідок, особистість як суб'єкт розвитку постає перед необхідністю частих виборів у своїх вчинках, поведінці та, навіть, при різкій зміні суспільних цінностей – переосмисленні смислів власного життя. Людина у світі непереборної «множинності істин» разом з тим одночасно переживає й декілька соціальних ролей. Для збереження власного внутрішнього балансу простішим є шлях прийняття людиною певних проголошених норм, установок, цінностей, що може призвести до її «відмови» від унікального проєкту власної особистості.

«Присвоєння» визначених соціумом культурних норм і цінностей та характерних певним соціальним ролям особистісних рис забезпечує перебіг адаптаційного процесу людини до змінених умов її існування.

Роль адаптації у житті людини не можливо переоцінити. Втім, розуміння її змісту та функцій у становленні і розвитку особистості неоднозначне.

Вузьке розуміння процесу адаптації ґрунтується на її трактовці як підкорення індивіда умовам середовища. Середовище, з такого погляду, визначається як безпосереднє оточення індивіда, тобто таким, що є обмеженим певними просторово-часовими рамками життя індивіда. Людина є заручником умов, що склалися у її житті, і, щоб зберегти баланс, вона змушена пристосовуватись до них. У межах такого розуміння мова про саморозвиток особистості є недоцільною.

Сучасна психологічна наука схильна пов'язувати у становленні особистості її саморозвиток з адаптаційними процесами соціалізації, як прийняття культурних цінностей.

У психоаналітичному напрямі наводиться два різновиди адаптації, за аналогією до введених З. Фройдом понять про «аллопластичні» і «аутопластичні» зміни. Аутопластична адаптація забезпечується певними змінами особистості у її структурі, вміннях, навичках, за допомогою яких людина пристосовується до середовища (адаптація як пристосування). Аллопластична адаптація відбувається за рахунок здійснених людиною змін у зовнішньому світі з метою приведення його у відповідність до своїх потреб. Звісно, існує й інший шлях – пошук і переміщення людини у те середовище, що, на її погляд, є сприятливим для неї. Зауважимо, що останній шлях, на відміну від виділених двох попередніх, не завжди прийнятний для «некочових» осіб, але також має місце, у результаті якого багато успішних на певний час країн мають діаспори різних національностей.

Сучасний психологічний погляд на проблему адаптації як процесу з функцією рівноваги у певній функціональній системі (від фізичних до соціальних) дозволяє розширити розуміння «змін у зовнішньому світі» при аллопластичній адаптації. Дієвість кожної функціональної системи забезпечується певною активною підсистемою (організм, суб'єкт, соціальний інститут тощо), що «запускає» механізм розвитку.

Переконливе обґрунтування такого погляду наведено у роботі Г. Балла, у якій автор, вслід за Ж. Піаже, розглядає адаптацію як єдність протилежно спрямованих процесів: акомодатії і асиміляції [1]. Перший – забезпечує модифікацію функціонування організму чи діяльності суб'єкта відповідно до властивостей середовища (аутопластична адаптація). Другий – змінює певні компоненти середовища, відповідно переопрацьовуючи і включаючи їх у схеми поведінки.

Звісно, на ранніх етапах розвитку дитини переважає пристосування до навколишнього середовища. У подальшому, набуті психічні та психологічні особливості людини приймають рис самостійності і, впливаючи на середовище, визначають напрям розвитку особистості. Психологічно зріла особистість за допомогою інтерпретації і розуміння власного життєвого досвіду та відкритому діалогу з іншими (у тому рахунку і з Я-іншим) стає творцем себе, соціокультурного досвіду, розширюючи, тим самим, просторово-часові межі свого середовища.

Саморозвиток забезпечується усвідомленим чи ні самопроекуванням власної особистості. Особистісні проекти залежно від рівня особистісного розвитку та особливостей проходження адаптаційних процесів можуть мати різні види. Н. Чепелева виділяє три основні види особистісних проектів: соціально орієнтовані, особистісно орієнтовані, альтернативні [7, с. 13-14]. Основними завданнями першого виду проекту є процеси соціалізації, а другого – унікальні особистісні трансформації. Третій вид особистісного проекту спроможна вирисовувати лише зріла особистість, задумуючи власні ідеальні шляхи розвитку.

Особистісні проекти ґрунтуються на засвоєних людиною культурних нормах і цінностях, частка «присвоєних» цінностей у оберненому порядку визначає ступінь самостійності самопроекту. Реалізація соціально орієнтованого проекту особистості запускається процесом пристосування до соціокультурного середовища людини.

Такий проект особистості будується та розгортається в обмеженому просторово-часовому вимірі свідомості людини та узгоджується із засвоєними нею тих смислових утворень, які прийняті її оточенням.

Реалізуючи особистісно орієнтований проект людина адаптується до вимог середовища, на яке вона орієнтується у своїй поведінці, яке є більш широким, не обмежується безпосередньо отриманим нею досвідом. Породжені індивідом смисли, або переосмислені значимості сучасної цивілізації стають не лише регуляторами діяльності, а й складовою структури особистості. Пристосування до більш «широкого світу» зумовлює зміни у «вузькому» безпосередньому оточенні. У такому разі відзначається розвиток особистості щодо її попереднього стану.

Зауважимо, що реалізація самопроекту з чіткою особистісною орієнтованістю може зробити людину заручником поставлених до себе вимог, які не сприяють її саморозвитку. Наприклад, серед самопроектів, у яких яскраво виражено прагнення до власного ідеалу особистості, позбавленого наявних негативних, з погляду автора проекту, якостей, нерідко зустрічається спрямованість не стільки на особистісний розвиток, скільки на циклічне «самокопання», боротьбу із усталеними особистісними страхами, комплексами тощо. У такому разі, неприйняття певної частини своєї особистості, не сприяє саморозвитку, а спонукає до подальшого інтенційного самодослідження в усталених рамках власного світосприймання.

Реалізація альтернативного проекту особистості також може розглядатись через пристосування, але пристосування відбувається до «розширеного» світобачення, яке ґрунтується на сприйнятті світу не у статичності (як у особистісно орієнтованому проекті), а в динаміці, з урахуванням його розвитку та передбаченням себе у майбутньому. Унікальні особистісні проекти на стадії породження передбачають збагачення життєвого досвіду людини, що дозволяє розширити простір смислового досягнення дійсності. Цьому сприяє розуміння, інтерпретація, осмислення або прийняття різних світів: власного, який вирисовується із життєвого досвіду і відображає події власного життя, та інших, які присвоюються у процесі життя і включають у себе події навколишнього світу, що не належать людині [4].

Отже, врахування тих смислів, за якими людина розуміє та трактує середовище свого існування, дозволяє розглядати процес адаптації як прийняття соціокультурних цінностей у контексті саморозвитку особистості та орієнтованості проектів її особистості. Особистісні смисли змінюють «психологічне середовище не меншою мірою, як зміни об'єктивних властивостей оточення» [1, с. 121].

«Вибір» людиною того чи іншого виду проекту своєї особистості обумовлений її психологічним середовищем, її картиною світу, представленістю і значимістю в ній суб'єктивного часу і простору. Реалізація задуманого особистісного проекту відбувається за допомогою механізму адаптації до того психологічного простору, відповідно з яким узгоджуються її думки та дії. Соціалізуючись, людина освоює власний життєвий досвід, стає культурно-історичним суб'єктом, який розглядає історичне минуле як власне минуле і несе відповідальність за майбутнє, як за своє майбутнє.

Адаптація як розвиток особистості передбачає вихід за звичні просторово-часові межі, що сприяє розширенню осмислення контексту особистісного проекту

та, почасти, забезпечується протіканням смислотворчого процесу «звільнення» свідомості від соціокультурних обмежень. Цей процес, у першу чергу, забезпечується емансипацією від соціокультурних норм, ідеалів, установок тощо, які людина до того неусвідомлено приймала, відміною встановлених ними певних обмежень чи, принаймні, усвідомлення цих обмежень. Світоглядний відхід від соціокультурних обмежень відбувається за рахунок встановлення діалогу з об'єктом залежності: засвоєними нормами.

Трансцендентне розуміння особистістю смислу свого буття та власної особистісної мінливості сприяє породженню задумки себе можливої, бажаної та дозволяє вирватись із замкненого кола обумовлених культурою беззаперечних цінностей, що, в свою чергу, є непростим завданням для людини, яка змушена щодня вирішувати буденні рутинні справи.

Розширення контексту осмислення особистісного проекту як процес «звільнення» від соціокультурних обмежень відбувається одночасно за допомогою як привласнення певних культурних цінностей власного життєвого простору, так і емансипування від них. Недостатність функціонування одного з двох процесів зумовлює обмеженість розуміння людиною власного життєвого досвіду та має певні негативні наслідки у становленні психологічно зрілої особистості.

Психологічні можливості розширення контексту осмислення особистісного проекту починають закладатися з раннього віку дитини. Одним із перших механізмів, що забезпечує заперечення прийнятих норм є емансипація, реакції якої яскраво проявляються у підлітковому віці. У зв'язку з цим, щодо опису особливостей підліткового віку, став розповсюдженим термін «реакція емансипації», який введений Н. Івановим (1973) як гіпертрофоване прагнення підлітків до самостійності, наслідком якого може бути втікання з батьківського дому, бродяжництво. Емансипація у такому розумінні визначається як протест особистості певним встановленим нормам, що не призводить до особистісного зростання.

Емансипація у психологічній літературі розглядається і як засіб розвитку особистості. У цьому випадку, емансипуючись, індивід приймає та переживає у власному досвіді існуючі норми, а згодом трансцендується від них.

Емансипація як одна із форм протесту, як і інші форми: опозиціонування, невдоволення, аномія, негативізм, есканізм, розгортається на фоні внутрішніх протиріч і конфліктних умов. Втім, на відміну від інших форм протесту емансипація помітно вирізняється і, за певних умов, отримує позитивного змісту у розвитку особистості, використовуючись у контексті незалежності, свободи, відповідальності [3].

Здатність усвідомлювати себе як особистість і бути незалежною у філо- та онтогенетичному розвитку формується дещо пізніше від групових, ітентерактивних форм активності. Емансипація у соціалізації особистості розглядається як іманентна сила розвитку, що відповідає внутрішній його логіці. Прагнення до самостійності і емансипація є необхідною умовою розвитку особистості та чинником становлення взаємостосунків із значимим оточенням [2, 3, 5, 6].

Д. Леонт'єв пов'язує еволюцію емансипації з розвитком смислової сфери особистості. Перше народження особистості (вік трьохрічного негативізму за



О. Леонтьєвим) дослідник визначає як операційну емансипацію дитини від дорослого, яка забезпечується самостійними фізичними діями, моторною активністю, але смислові орієнтації дитини обмежуються виховним впливом і характеристиками сімейного середовища. Коли власна активність суб'єкта починає відігравати ключову роль у виробленні смисложиттєвих орієнтацій, особистість набуває інтенційної, смислової емансипації [5, с. 124]. Д. Леонтьєв наголошує, що тільки інтенційна емансипація, вироблення власної позиції дозволяє людині стати самостійною, автономною особистістю, яку забезпечує «рефлексивна критична самостійна позиція стосовно інших соціальних груп і спільнот, членом яких є людина» [5, с. 125]. У протилежному випадку, за словами автора, відбувається «втеча від відповідальності», що іманентно втечі від особистості. Таке розуміння емансипації дозволяє Д. Леонтьєву, вслід за М. Бубером, чітко вирізнити особистість й індивідуальність: індивідуальність – «те у нас, що відособлено», а особистість – «що відкрито світу і діалогу з іншими людьми» [5, с. 126].

Відкритість діалогу, розширення контексту осмислення життєвого досвіду є завжди виходом за певні рамки. Сенси завжди виводять за межі ситуації. Втім, як зазначає Д. Леонтьєв, смисловий рівень регуляції поведінки людини може бути й тільки адаптивним [5, с. 129]. У цьому випадку, людина приймає готові сенси свого оточення, без спроб їх переосмислити чи переоцінити.

Вищий рівень особистісної зрілості людини забезпечується її здатністю до трансценденції, що пов'язана з її інтенційністю, спрямованістю на щось поза собою [5, с. 130; 8]. Особистісний розвиток і трансценденція – це складний тернистий шлях. У сучасному світі не мало можливостей виживати і адаптуватись без трансцендентування. Соціальні ситуації розвитку людини не передбачають завдань, вирішення яких вимагає трансцендентування особистості. Цілі цього процесу не мають причин, але зумовлюються внутрішньою, екзистенційною необхідністю.

Отже, прагнення до емансипації характерне для всіх вікових періодів, але його прояви об'єктивуються на трьох рівнях: операційному, смислового, інтенційному, які відповідають рівню розвитку особистості.

Інтенційної емансипації можуть набувати особи не молодші за юнацький вік. Інтенсивне формування в юнацькому віці світоглядних установок та вирішення завдань з самовизначення часто зумовлюють соціальний протест молоді як спробу побудувати свою систему цінностей, знайти нові цілі і принципи, які визначають сенс життя і його спрямованість. У випадку, коли протест обумовлений логікою реалізації власних життєвих завдань, цінностями і внутрішніми смислами особистості, сформованими на основі власного досвіду, можна говорити про набуття інтенційної емансипації. Однак зрілий ціннісний протест, спричинений інтенційно-смисловою емансипацією, духовними зусиллями, – характерний далеко не всім юнакам: «Більшість молодих людей, будучи інфантильними, поринають у безодню протесту спонтанно, надихаючись не власними продуманими і вистражденими переконаннями у результаті духовної роботи, а ідеями лідерів (часто деструктивними), тобто не володіючи справжньою самостійністю, автономністю і цілісністю особистості [3, с. 95].

Безперервна емансипація, сполучена з прийняттям (визнанням можливості й права існувати, бути) того, від чого і відбувається емансипація, в основі якої лежить

самодетермінація особистості, є шляхом досягнення самостійності поглядів, переконань. Напротивагу, негативні форми емансипації, пов'язані з психологічною незрілістю і інфантилізмом особистості, призводять до відмови самовизначення, а іноді й до нездатності самоідентифікуватися.

Таким чином, наведені твердження дозволяються прийти до наступних **висновків**.

Саморозвиток особистості забезпечується як процесами прийняття соціальних норм, культурних цінностей, встановлених зразків людських взаємин, визначеної траєкторії розвитку особистості тощо, так і емансипуванням від них. Недостатність чи гіпертрофоване функціонування одного з визначених процесів може призводити до інфантилізму, відмови від самовизначення, особистісного розвитку, передбачень власної особистості у майбутньому – відмови від самопроектування особистості.

Особливостями перебігу процесів прийняття та емансипування визначається ступінь розширення контексту осмислення особистісного досвіду, який відбивається на «побудові» проектів особистості за видом їх орієнтованості.

Соціально орієнтований особистісний проект, основним змістом якого є відповідність особистості вимогам певних соціальних структур та зразкам поведінки у різних сферах життя, є відбитком передбачення успішної адаптації до обмеженого у світосприйманні соціокультурного простору людини та прийняття смислів свого оточення без спроб їх переоцінки. Реалізація соціально орієнтованого проекту забезпечується змінами особистості у її структурі, вміннях, навичках, за допомогою яких людина пристосовується до середовища. Соціальна орієнтованість проекту особистості є відбитком смислової адаптивної емансипації у певних просторово-часових рамках життя людини.

Побудова особистісно орієнтованого проекту передбачає прийняття норм того середовища, на яке людина орієнтується і яке не обмежується безпосередніми її взаєминами. Пристосування до «більш широкого світу» зумовлює зміни у зовнішньому оточенні з метою приведення його у відповідність до своїх потреб. Особистісна орієнтованість самопроекту є також відбитком смислової адаптивної емансипації, але у більш широкому контексті життя людини та з акцентом на унікальні особистісні трансформації.

Чітка орієнтованість самопроекту (соціальна чи особистісна) при його реалізації може зробити особистість заручником поставлених до себе вимог, що не сприяють її саморозвитку. Здебільшого, особистість, переживаючи декілька соціальних ролей у різних сферах своєї життєдіяльності, має змішані види особистісних проектів: соціально-особистісної та особистісно-соціальної орієнтації. У їх змісті на перший план виносяться передбачувані образи себе з вирішенням завдань соціалізації і адаптації до очікуваних життєвих умов власних особистісних якостей, або історії розвитку своєї особистості у межах засвоєних культурних норм і зразків поведінки відповідно.

Особистісно-альтернативний автопроект із задумами власних ідеальних шляхів розвитку передбачає прийняття норм передбачуваного світу майбутнього, який постійно розвивається, спонукаючи особистість до самоздійснення у майбутньому та набуття інтенційно-смислової емансипації, яка не передбачається наявною соціальною ситуацією розвитку людини, а є екзистенційною необхідністю.

Будуючи такий проект, особистість керується не усталеними у соціумі чи встановленими у дитячі роки певними закономірностями, а проявляє лабільність у світі випадковостей, вибираючи бажані стратегії розвитку.

### Список використаної літератури

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологи. – № 1. – 1989. – С. 119-122.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.244-268.
3. Гусейнов А.Ш. Феномен эмансипации в контексте протестной активности личности / А.Ш. Гусейнов // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – №1. – С. 86-99.
4. Зазимко О.В. Дискурсивні практики збагачення часової транспективи у самопроекуванні особистості / О.В. Зазимко // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Том. II: Психологічна герменевтика. – Вип. 9. – С. 85-105.
5. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире / Д.А. Леонтьев // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5, вып. 3. – С.120-140.
6. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. Г. Швейник, Г. Новичкова / Э. Фромм. – М.: Академический проект, 2008. – 256 с.
7. Чепелева Н.В. Самопроектирование и развитие личности / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Том II: Психологічна герменевтика. – Випуск 9. – С. 4-17.
8. Giorgi A. Whither Humanistic Psychology? / A. Giorgi // The Humanistic Psychologist. 1992. Vol. 20. № 2–3. P. 422–438.

Статья посвящена описанию обеспечения саморазвития личности одновременно-последовательным протеканием процессов принятия культурных ценностей и эмансипирования от них, который при определенных дисбалансах имеет негативные последствия в становлении личности. Показано, что степень расширения контекста осмысления личного опыта как «выход за рамки» восприятия мироустройства, человеческих взаимоотношений, изменчивости личности отражается на «построении» различных видов проектов личности.

*Ключевые слова:* принятие, адаптация, эмансипация, трансцендентирование, саморазвитие, личностный опыт, личностный проект.

The article describes the process of ensuring personal development, provided that the processes of cultural values acceptance and also emancipation from them happen simultaneously and consistently, the latter process having under certain imbalances negative consequences for personality formation. It is shown that the degree of expansion of the context of personal experience comprehension as "going beyond" the perception of the world order, human relations, the individual variability is reflected in the "construction" of different types of personal projects.

*Key words:* acceptance, adaptation, emancipation, transcending, personal development, personal experience, personal project.

## КРИЗА АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

**В.Л. Зливков,**  
*провідний науковий співробітник лабораторії  
методології та теорії психології Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук, доцент*

Розглянуто особливості використання поняття «автентичність особистості» у сучасній психології. Проаналізовано зв'язок автентичності із ідентичністю людини, окреслено основні підходи до визначення кризи автентичності особистості.

*Ключові слова:* автентичність, ідентичність, криза автентичності.

**Постановка проблеми.** Поняття автентичності введене у науковий обіг екзистенційними психологами, які, в свою чергу, запозичили його у філософів-екзистенціалістів. Хоча і ті й інші базуються на понятті «екзистенційний» (фр. *existentialisme* від лат. *exsistentia* — існування), перед ними постають різні завдання аналізу, зокрема у філософів — це описати світ в загальних і окремих категоріях, а у психологів — допомогти людині існувати в цьому світі, знайти ті її здібності і ресурси, які забезпечували б її життєздатність. Зокрема, С. К'єркегор розрізняв автентичне існування людини, тобто таке, що має сенс, й неавтентичне — безмістовне, при цьому автентичним він вважав життя людини, здатної відчувати свою внутрішню сутність і нетотожність завдань власного існування та існування інших людей. За М. Гайдеггером, автентичність доцільно розглядати в контексті повсякденного буття людини, в якому панівну роль грає конформність та орієнтованість на співіснування з іншими, однак залежність від соціальних норм призводить до втрати відповідальності за власне життя й, відповідно, втрати ідентичності [6].

У психологічний обіг поняття «автентичність» як процес переживання власного життя, одним із перших ввів Дж. Бюдженталь, втім поширеним воно стало у другій половині ХХ-го століття у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду замість автентичності переважно використовувалися такі поняття як «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність», що досліджувалися в контексті проблематики самосвідомості особистості, а кризи автентичності ототожнювалися із кризами ідентичності та розглядалися у безпосередньому зв'язку із ними.

Натепер серед науковців немає однозначності у поглядах на природу кризи автентичності: з одного боку, вона розглядається у контексті кризи ідентичності, а з іншого — виступає окремим психологічним феноменом, що потребує детальнішого вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Першою психологічною теорією, яка виникла на основі психоаналізу З. Фрейда і яку дійсно можна віднести до концепції автентичності особистості, по суті, є аналітична психологія К.Г. Юнга. Одним з основних понять у К.Г. Юнга виступає «індивідуація». Цим терміном він позначав процес особистісного розвитку, що передчає встановлення зв'язків між Его і Самістю, тобто між свідомим і несвідомим. Тобто індивідуація – це процес розвитку цілісності шляхом інтеграції різноманітних частин психіки. Завдання психоаналізу якраз і полягає в тому, щоб інтегрувати свідоме і несвідоме в людині і зробити її цілісною. З точки зору концепції автентичності, К.Г. Юнг стверджує, що для того, аби бути собою, бути справжньою, людина повинна усвідомлювати всі елементи і явища власного психічного життя (бажання, думки, почуття, відчуття тощо) [8].

На думку З. Фрейда, людина стає соціальним суб'єктом допомогою ідентифікації (найбільш раннього прояву емоційного зв'язку з іншою особою, наслідування і уподібнення себе батькам). К.-Г. Юнг описав архетип «несвідомої самості» як абсолютний початок буття душі. «Крах свідомої установки» (почуття дезорієнтованості в навколишньому просторі) в юнгіанстві є кризою автентичності.

У працях К.Г. Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації, при цьому Тінь уособлює автономну частину особистості, яка складається з особистісних і колективних психічних установок, які не можуть бути прийнятими особистістю через несумісність зі свідомим уявленням про себе, втім задля гармонійного розвитку людини тіньові установки мають бути інтегровані у цілісну структуру особистості [6].

Ототожнюючи ідентичність та автентичність, Е. Еріксон стверджував, що про почуття ідентичності свідчать три ознаки: відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в часі: дії в минулому та очікування від майбутнього переживаються як такі, що пов'язані із самістю сьогодення; відчуття внутрішньої тотожності та інтегрованості в просторі: людина сприймає себе всюди та завжди як цілісність, а всі свої дії розглядає не як випадкові, а як такі, що внутрішньо обумовлені; ідентичність переживається серед інших, що є соціально значущими, взаємостосунки та ролі допомагають підтримати та розвинути почуття інтегрованої в часі особистості [7].

За В. Франклом бути автентичним значить жити по совісті: не тільки «по совісті», але ще й «жити», тобто реалізовувати те, що є внутрішньо виправданим, а не відмовлятися від нього заради вимог суспільства. Це можливо лише за умови набуття особистістю смислу. Дане положення В. Франкла тісно пов'язане із поглядами Д. Леонтьєва, за яким основними структурними складовими особистості є саме смислові структури: особистісний смисл; смислова установка; смислова диспозиція тощо.

Гуманістичні психологи вважали, що автентичність – це здатність людини у спілкуванні відмовлятися від різних соціальних ролей, що дозволяє проявлятися справжнім, властивим тільки даній особистості думкам, почуттям, емоціям і поведінці. Поняття «автентичність» вживається у теорії А. Маслоу, по суті, як синонім термінам: самоактуалізація, ідентичність, психологічне здоров'я, самореалізація, емоційна зрілість, індивідуація, гуманність, самовираження, буття.

Автентична особистість – це самоактуалізована, справжня особистість, людина, яка досягла «повної ідентичності», живе у злагоді зі своєю внутрішньою природою і прагне реалізувати її у своїй діяльності. Отже, автентичність виступає умовою набуття ідентичності як узгодженості зі своєю внутрішньою природою. Автентична людина усвідомлює, ким вона є насправді, чого вона хоче і в чому полягає її покликання, доля або професійне призначення [5].

У працях К. Роджерса автентичність, справжність, конгруентність і прозорість ототожнюються. Справжність означає що терапевт відкрито проживає почуття і установки, які мають місце на даний момент. Існує відповідність, або конгруентність, між тим, що відбувається на соматичному рівні, що представляється у свідомості, і тим, що виражається клієнту. Зазначимо, що К.Роджерс надавав більшій переваги саме поняттю «конгруентність». Він використовує цей термін для позначення узгодженості між переживаннями та їх усвідомленням людиною, при цьому конгруентна (цілісна, автентична) особистість здатна то глибоких переживань, чітко усвідомлює їх та вміє виразити у спілкуванні з іншими.

Гуманістична модель автентичності, запропонована G.T. Barrett-Lennard (1998) на основі праць К. Роджерса, розглядає автентичність як послідовність між трьома рівнями: первинним досвідом людини, символічним розумінням цього досвіду і поведінкою, спрямованим ззовні, а також комунікаціями. На стику цих трьох рівнів виділяються основні елементи автентичності: самовідчуження – розбіжність між когнітивним розумінням і фактичним досвідом особистості; автентичне життя - відповідність між свідомим сприйняттям власних особливостей, поведінкою та емоційними реакціями особистості; схильність до зовнішніх впливів – розуміння власного впливу на інших та зовнішнього впливу на власну особистість [9].

Згідно із контекстною моделлю автентичності (K.J. Gergen, S.M. Jourard, F.G. Lopez, K.G. Rice) справжність соціальної взаємодії визначається особистістю партнера і контекстом спілкування (коханий, друзі, батьки, робота), у цьому сенсі автентичність позначає близькість і високу довіру до партнера. Відповідно до диспозиційної моделі (S. Harter, M.H. Kernis, B.M. Goldman) автентичність є індивідуальною рисою, що базується на внутрішньому ядрі особистості: «реальному» або «істинному» Я.

**Мета** статті: визначення особливостей перебігу криз автентичності особистості у контексті соціальної нестабільності, властивій сьогоденню.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Адекватна самооцінка формується на основі знання себе. Знання себе – своїх можливостей, особливостей, переваг, недоліків – визначає ступінь самоактуалізації. Страх пізнати себе і світ призводить до утворення безлічі захистів, які загалом перешкоджають розвитку особистості і блокують її самоактуалізацію. Отже, адекватна самооцінка є умовою набуття людиною своєї автентичності – тобто основної мети психотерапевтичної роботи у багатьох напрямках гуманістичної психотерапії. Переживання задоволеності життям є, ймовірно, ознакою здійсненої автентичності, реалізації знайденого смислу. Пошук смислу саме свого життя є головним напрямом екзистенціальної психотерапії через усвідомлення своєї Самості, свого справжнього Я.

У психології радянського періоду замість терміна «автентичність» використовувалися поняття «Я-концепція», «Я» і «Образ« Я », пов'язані з термінами «самооцінка» та «самоставлення» в контекст дослідження проблематики самосвідомості як комплексного утворення. Ідентифікація також вивчається у якості механізму процесів міжособистісного сприйняття і усвідомлення себе через Іншого. Криза традиційно розглядається у віковому аспекті (Л. Виготський, Д. Ельконін). Проблема автентичного буття ставиться в пострадянській психології як звернення до ціннісно-сміслових основ функціонування особистості, при цьому автентичний спосіб буття постає реалізацією «свободи волі» і «сутнісних сил людини».

Розглядаючи поняття «автентичність особистості», С. Нартова-Бочавер тісно пов'язує його із суверенністю особистісного простору. Здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій життєвий простір позначається поняттям «психологічна (особистісна) суверенність». Особистісна суверенність базується на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки, проявляється у переживанні автентичності власного буття (впевненості людини в тому, що вона поводить себе згідно власних бажань і переконань), відчутті своєї доцільності у просторово-часових і ціннісних обставинах свого життя. Протилежна суверенності характеристика позначається як депривованість, яка проявляється у переживанні підпорядкованості, відчуженості, фрагментарності власного життя і характеризується складнощами у пошуку об'єктів середовища, з якими людина себе ідентифікує [2].

Часто поняття автентичності ототожнюється із ідентичністю, зазначимо, що тривалий час ідентичність не мала дисциплінарних меж, визначаючи одночасно індивідуальний, соціальний, культурний і політичний феномени. відображає не лише усвідомлювані, але і нереклексивні, нерациональні механізми самовизначення. Можливість зміни ідентичності пов'язана з адаптаційною практикою, з використанням захисних механізмів і стратегій. І.В. Довгальова стверджує, що у мінливому світі принципово неможлива стабільна соціальна ідентичність. «Криза ідентичності», відмирання старих і становлення нових ідентичностей супроводжують соціум, що трансформується, і є нормальним станом індивідів, які змушені змінювати свої цінності та настановлення в просторі «Я-ми-вони» [1].

Проблема кризи автентичності, на думку Р. Пивоварова, стає все більш актуальною у зв'язку із ускладненням індивідуального сприйняття, категоризації себе й інших, що виникли з появою нових критеріїв диференціації сучасного суспільства. Дана проблема, набуваючи значення в пізнанні всього універсуму людського буття, має міждисциплінарний статус. Криза автентичності як психологічний феномен перманентно пов'язана із трансформацією всіх сфер життєдіяльності людини і, головним чином, її уявлень про себе та інших людей і ставлення до них.

Свобода, відповідальність та автентичність є основними поняттями екзистенціальної філософії, втім, на думку Е. Осіна, свобода і відповідальність набагато легше піддаються опису, ніж автентичність, оскільки являють собою відносно прості і фундаментальні характеристики процесу буття. Автентичність ж – це більш інтегральне «екзистенціальне утворення», для прояву якого необхідний

досить високий рівень розвитку багатьох «екзистенціальних здібностей» суб'єкта. Дослідник пов'язує поняття автентичності зі щирістю.

Ідеї «автентичного життя» характерні для представників екзистенціалізму, зокрема, останнім часом вони нерідко розглядаються у контексті проблематики відчуження (Е. Осін, О. Леонтьєв). При цьому індивідуальний розвиток йде у напрямку від присвоєння цінностей і смислів конкретного соціуму до формування індивідуальної системи цінностей і смислів, що тією чи іншою мірою узгоджується з загальнолюдською. В ході пошуку і набуття автентичності людина змушена постійно вирішувати «задачу на сенс» (О. Леонтьєв) і затверджувати цей сенс, реалізуючи його не тільки у внутрішній, але і в зовнішній діяльності, напрямок якої може йти врозріз з соціальним status quo (С. Мадді). Відповідно, шлях, що веде до набуття себе (і, в потенціалі, до подолання смислового відчуження від людства), може одночасно призводити й до змістового відчуження від інших людей [3].

На певних етапах життєвого шляху може наступати криза автентичності, яка характеризується певною трансформацією або руйнуванням всіх сфер життєдіяльності людини і, в тому числі її уявлень і про себе та інших людей і ставлення до них.

Саме у кризові життєві періоди відбувається кардинальна зміна звичного існування людини і виникає гостре, часто досить неприємне усвідомлення і / або переживання особистістю невідповідності її значущих, життєво важливих очікувань, цінностей, смислів, уявлень про себе і Інших, життєвої стратегії, сформованої системи взаємодії і відносин з Іншими, неможливості їх реалізації в цій системі і в соціальних обставинах її життя, які особистість наразі не може змінити.

Криза автентичності як психологічний феномен пов'язана із трансформацією всіх сфер життєдіяльності людини і, головним чином, її уявлень про себе та інших людей і ставлення до них. Подібного роду кризи супроводжуються медичними, психологічними та соціальними проблемами (з'являються симптоми психічних і поведінкових розладів, виникають явища соціальної дезадаптації, формуються різного роду аддикції, скоюються суїциди тощо). Питання про прийняття нової автентичності може бути дуже болючим і проблематичним.

Ми визначаємо наступні критерії кризи автентичності: самовідчуження (усвідомлення особистістю власної несвободи, залежності від соціальних обмежень, відсутність можливостей для самореалізації), депривованість (переживання фрагментарності власного життя, що характеризується складнощами пошуку об'єктів, з якими особистість може себе ідентифікувати), низький самоконтроль (часта зміна настрою, залежність поведінки від задоволеності чи незадоволеності ситуативних потреб, небажання брати на себе відповідальність за власні вчинки), залежність від соціального оточення (сугестивність, конформізм, відчуття підпорядкованості іншим) та асоціальні допінг-стратегії (агресивність, уникнення ситуацій спілкування, невпевненість у собі, негативізм по відношенню до оточуючих).

Особистісний криза, як психічний стан, описується у якості важливого, неминучого і природного етапу духовного зростання і розвитку особистості, що веде до активного переосмислення суб'єктом його життя і створення ним нової життєвої стратегії, прийняття життєво важливих рішень, реінтеграції його «Я-



концепції», становлення нового сприйняття Інших і відносин з ними. Можна відзначити, що в більшості досліджень окреслені «позитивні» для суб'єкта наслідки особистісної кризи, що закладають основи подальшого прогресивного розвитку особистості.

Традиційно криза ідентичності окреслюється як особлива ситуація свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і свою цінність. У соціально-психологічній традиції, згідно з Г. Андрєєвою, криза ідентичності неминуче пов'язана зі зміною ролі ще однієї змінної - референтної групи. Розрив між групою членства та референтною групою стає основою для включення в процес ідентифікації проблеми цінностей: чужа група виявляється більш позитивною, зокрема тому, що її система цінностей виглядає більш привабливою. Значну роль в процесі такого роду «переносу» ідентичності відіграють характеристики сучасного інформаційного середовища, що збільшують глибину кризи [4].

Криза автентичності також описується як усвідомлення та / або переживання суб'єктом процесів самотворення і структурування свого буття, які суперечать «Я-концепції», життєвим стратегіям, структурі особистісних смислів і цінностей, неузгодженості з ними, втілення формально заданих соціальних розпоряджень, а не власних виборів і рішень. Криза автентичності, розглядаючись у якості важливого, складного моменту особистісного буття, однак, не вважається переломним періодом життєвого шляху особистості. Втрата автентичності призводить до втрати щирості, схильності до ігор, відчуженості, розщеплення, втрати цілісності й сенсу існування.

**Висновки.** У психології та психотерапії автентичне зазвичай визначається як усвідомлюване людиною як те, що стосується її самості. У широкому сенсі поняття «автентичність» означає реалістичний контакт із самим собою і зі світом. Індикаторами високого рівня автентичності є власне автентичне існування, суверенність, високий самоконтроль, здатність протистояти впливу середовища, активні види копінгу: асертивна поведінка з використанням внутрішніх ресурсів і ресурсів соціального оточення. Автентичність як ресурс особистісної самоорганізації, через свою унікальність і цілісність, може проявлятися як в ситуаційному аспекті, сприяючи специфічному (не завжди адекватній з точки зору стороннього спостерігача) взаємодії з соціумом, так і в екзистенціальному аспекті, в плані пізнання світу, себе і себе в цьому світі. На певних етапах життєвого шляху може наступати криза автентичності, яка характеризується трансформацією або руйнуванням окремих, або усіх сфер життя людини і, в тому числі її уявлень і про себе та інших людей. Подолання кризи ідентичності призводить до свободи у прийнятті своїх унікальних особливостей і неповторної стратегії побудови власного життя. Саме звернення до автентичності як ідеї збереження автономності, цілісності та особистісної ідентичності у відповідь на невизначеність і нестійкість світу, є сьогодні потребою часу. Ми вважаємо, що феномен автентичності в цілому, та аналіз криз автентичності зокрема, дозволяє по-новому поглянути на проблему дослідження особистості.

## Список використаної літератури

1. Довгалёва И.В. Идентификационный дискурс о социальной ситуации человека / И.В. Довгалёва // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – № 120. – С. 86 – 91.
2. Нартова-Бочавер С.К. Понятие аутентичности в зарубежной психологии личности: история, феноменология, исследования / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2011. – С. 18-29.
3. Осин Е. Аутентичность / Е. Осин // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. - (5). - Вып. 2. - С. 88-93.
4. Рагулина М.В. Ценностно-смысловое содержание понятия «аутентичность» как системного качества личности / М.В. Рагулина // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2007. – № 296. – С. 206-212.
5. Фрейджер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. К.Роджерс, А.Маслоу и Р.Мэй / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 608 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
8. Юнг К.Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К.Г. Юнг; сост. В. Зелинский, А. Руткевич. – М.: Мартис, 1995. – 309 с.
9. Barrett-Lennard G.T. The Roosevelt years: Crucial milieu for Carl Rogers' innovation / G.T. Barrett-Lennard // History of Psychology. – 2012. - 15 (1). - pp. 19-32

Рассмотрены особенности использования понятия «аутентичность личности» в современной психологии. Проанализирована связь аутентичности с идентичностью человека, обозначены основные подходы к определению кризиса аутентичности личности.

*Ключевые слова:* аутентичность, идентичность, кризис аутентичности.

The features use of the term «authentic identity» in contemporary psychology. Analyzed the relationship of identity authentication rights, outlines the main approaches to determine the authenticity of identity crisis.

*Key words:* authenticity, identity, crisis of authenticity.

**УДК: 159.923:392.3**

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР СУБ'ЄКТА СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН ЯК ЙОГО ОСОБИСТІСНА ЗОНА СВОБОДИ**

**О.М. Капустюк,**

*старший науковий співробітник лабораторії  
психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

Стаття передбачає аналіз теорій особистісного простору як предмета наукового аналізу; уявлень про принципи побудови та кордони особистісного психологічного простору на різних етапах життєвого циклу сімейних відносин (дошлюбний, молодят і етап сімейних відносин з маленькими дітьми) та проблеми домінування-підпорядкування як одного з аспектів модифікації психологічного простору особистості в системі сімейних відносин.

*Ключові слова:* індивідуальне психологічне простір, сімейні відносини, домінування-підпорядкування, межі «Я».

**Постановка проблеми.** У ситуації економічної і соціально-політичної нестабільності величезне значення для особистості має формування її уявлень як щодо сімейних стосунків у цілому, так і щодо її особистої роль у цьому процесі, зокрема.

Сучасні чоловіки і жінки, які левову частку свого часу присвячують роботі, уявляють свою майбутню сім'ю виключно як атмосферу для відновлення працездатності. Відповідно, кожен з партнерів, що на етапі молодят, а в подальшому і на різних етапах сімейних відносин, намагаються окреслити межі свого приватного простору. І, на жаль, як показує сучасна практика, вони не готові до змін суверенності свого психологічного простору. І що не менш важливо, вони не прагнуть змінити що-небудь у цій ситуації.

Що і підтверджує невтішна статистика: Адріан Буковинський – президент Всеукраїнського благодійного фонду «Сім'я» зазначив (2014 року), що серед пар, які живуть у цивільному шлюбі, 95% через певний проміжок часу розпадаються. Серед пар, які взяли шлюб, 61% розпадаються протягом 5 років.

Відповідно наше дослідження, яке присвячується вивченню особистого простору у системі сімейних відносин і його трансформації на різних етапах життєвого циклу, є дуже актуальним і своєчасним.

**Мета** статті полягає в тому, щоб висвітлити уявлення щодо феноменології і природи особистісного простору в системі подружніх відносин.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісний психологічний простір партнера сімейних відносин є його власною зоною свободи, комфорту і захищеності. Але при цьому варто враховувати і той факт, що такий же простір має й інший партнер. Відповідно, людина, як індивід і повноцінний член сім'ї, повинна навчитися, без шкоди для себе, але дипломатично зрушувати й пересувати межі свого індивідуально-психологічного простору, який відповідно до сімейного статусу свого господаря бере участь у всіх процесах, що відбуваються в зонах сімейного простору на сімейній (і не тільки) території.

Сім'я, як спільнота найближчих людей, також повинна прагнути і досягати того, що потрібно кожному її члену, щоб самій, як соціальній структурі, стати функціональною і потрібною суспільству і своїм членам. Для цього психологічний клімат у родині повинен гармонійно поєднуватися з особистими психологічними просторами всіх членів сім'ї.

Тоді буде надія на те, що сім'я стане не просто функціональною (тобто виконуватиме своє первісне призначення), а й глибоким, змістовним джерелом щастя для всіх своїх членів, надавати відчуття захищеності.

Коли ми говоримо про недоторканність кордонів психологічного простору партнера сімейних відносинах, то ми маємо на увазі безоцінне прийняття чоловіка/дружини з його/її індивідуальними особливостями, недоліками, потребами, які і роблять його/її тієї унікальною особистістю.

Природно, що в процесі притирання деякі особистісні характеристики можуть вступати в конфлікт, вимагаючи взаємних змін. Однак і в цьому випадку недоторканність кордонів не повинна порушуватися агресивним засудженням, шантажем та іншими негативними проявами.

Досить цікаво спробував окреслити межі психологічного простору партнера сімейних відносин Халіль Джебран, письменник 20 століття, в розділі про шлюб у своїй книзі притч «Пророк». Він пише так: «Любіть один одного, але не перетворюйте любов у кайдани: Нехай краще вона буде бентежним морем між берегами ваших душ. Наповнюйте чаші один одного, але не пийте з однієї чаші. Давайте один одному скуштувати свого хліба, але не їжте від одного шматка. Співайте, танцюйте разом і насолоджуйтеся, але нехай кожен з вас буде самотнім, як самотні струни лютні, хоча від них виходить одна музика. Віддавайте ваші серця, але не у володіння один одному. Бо лише рука Життя може прийняти ваші серця. Стійте разом, але не дуже близько один до одного. Бо колони храму стоять окремо, і дуб і кипарис не ростуть поруч» [11].

Наявність психологічного контакту, ступінь розуміння, задоволеність процесом взаємодії і успішність створення ідеальної родини обумовлені вивченням змісту і структури особистісного простору кожного, визначенням меж його персональної території, її динамічних характеристик («порожнечі-наповненості», «твердості-слабкості», «постійності-регідності», «простоти-складності») на різних етапах життєвого циклу сімейних відносин.

Суттєво важливим для розуміння феномену особистісного взаємовпливу є те, що психологічні кордони особистості створюють певний енергетичний простір, який має свій периметр і конфігурацію з власною синергічною специфічною автономною реакцією, окресленою місцем і часом.

Характеристиками, які істотно впливають на зміст, структуру та самоіснування простору є перш за все: ставлення особистості до цього простору в цілому, до свого місця, ролі і функцій в ньому, а також окремих його елементів. Основні види такого ставлення – це очікування, надії та побоювання, значення та наміри тощо. Їх також можна кількісно оцінити за показниками усвідомленості й осмислення відносин [3].

Перший етап у напрямку сімейних відносин – це дошлюбний. Головними завданнями даного етапу є досягнення часткової психологічної та матеріальної незалежності від генетичної (батьківської) родини, набуття досвіду спілкування з іншою статтю, вибір шлюбного партнера, набуття емоційного та ділового досвіду взаємодії з ним. При цьому психологічними умовами оптимізації індивідуального психологічного простору в даний період є:

- Рефлексія мотивів, відносин і почуттів, як своїх власних, так і партнера;
- Заміна емоційного образу обранця на реалістичний;
- Здійснення дошлюбного інформаційного обміну;
- Оцінка стилю спілкування і взаємодії;

- Адекватизація рівня домагань;
- Реалістичне сприйняття партнера і прийняття його;
- Уявне і реальне програвання сценаріїв спільного життя.

Більшість психологів справедливо відзначають, що між партнерами необхідний інформаційний обмін з таких питань, як ціннісні орієнтації та життєві плани; деталі біографії; уявлення про шлюб; рольові очікування і домагання; репродуктивні установки та інше [12]. Надалі це допоможе звести до мінімуму всі болючі зміни, що стосуються власного внутрішнього світу кожного з партнерів.

Взяття шлюбу і період молодят – це перехід на новий рівень відносин, під час якого відбувається закладка міцного і тривалого сімейного життя або ж руйнування, крах відносин. Це період серйозної роботи людей над собою і своїми стосунками. У тому числі і встановлення нових кордонів особистісного психологічного простору кожного з партнерів.

Іншими словами відбувається «притирання», яке необхідно подолати. Партнери сімейних відносин багато часу проводять разом і те, що було непомітно раніше, починає проявлятися у повсякденній спільній життєдіяльності. Люди не можуть прикидатися вічно, і рано чи пізно, все одно демонструють свої звички і якості, часом ненайпозитивніші, можуть виникати думки, що партнер все робить не так, не вчасно, неправильно і т.д. Це неминучі труднощі спільного життя.

Відбувається певний розподіл території та визначення особистісного та емоційного простору кожного з подружжя, вияв кордонів цього простору.

І один з факторів, що сприяє зміні, або точніше пересуванню, меж індивідуального простору, – це адаптація подружжя до спільного життя, під час якої приділяється увага і переглядаються звички, що склалися в «дошлюбний» період. Можливо, одні з цих звичок зазнають певних коригувань, змін до рівня відповідності уявленням партнера. А від інших взагалі доведеться відмовитися заради щасливого спільного майбутнього. Ускладнюється цей процес тим, що більшість із них самоорієнтовані й закладені з дитинства, при цьому використовувалися людиною протягом усього життя.

Другим чинником, що впливає на перебудову простору кожного з партнерів сімейних відносин – це встановлення психологічної і просторової дистанції з генетичними сім'ями. Особливо проблематичним це стає в умовах спільного проживання, або проживання кожного з партнерів в «дошлюбний» період у батьківській родині.

Впливають на межі і набуття досвіду взаємодії у вирішенні питань організації повсякденного побуту родини, прийняття і проведення первинних узгоджень подружніх (сімейних) соціальних ролей.

Наступний фактор – матеріальне забезпечення та фінансова підтримка сім'ї: хто буде заробляти гроші, як будуть вирішуватися фінансові питання, за ким буде залишатися останнє слово, чи буде враховуватися думка того партнера, який менше заробляє або взагалі не заробляє, що кожен з партнерів може собі дозволити і чи може дозволити із «звичного» дошлюбного життя, і що з цього є необхідним для психологічної комфортності кожного з партнерів.

Важливим чинником перегляду кордонів може стати і момент створення інтимності у взаєминах, який часто супроводжується появою сексуальних проблем

внаслідок недосвідченості, різниці у вихованні, рівнів бажань та ін. І цей саме той момент, коли кордони повинні пересуватися дуже і дуже обережно, делікатно, поступово.

Для сучасної людини дуже важливою умовою її життєдіяльності є самореалізація, тобто питання кар'єрного росту. При чому, на сьогоднішній день, це питання є однаково актуальним як для чоловіка, так і для жінки.

Найбільш яскраво це фактор проявляється на етапі появи в сім'ї дитини.

Молода сім'я з маленькими дітьми: даний етап характеризується розподілом ролей, пов'язаних із батьківством та материнством, їх узгодженням, матеріальним забезпеченням нових умов життя сім'ї, пристосуванням до фізичних і психічних навантажень, обмеженням загальної активності подружжя за межами сім'ї, недостатньою можливістю побути на самоті тощо.

Принципово важлива особливість даної стадії життєвого циклу сім'ї – це перехід подружжя до початку реалізації батьківської функції. Формування батьківської позиції – процес у багатьох відношеннях переломний, кризовий для обох батьків, значною мірою зумовлює долю розвитку дітей в сім'ї, характер дитячо-батьківських відносин і розвиток особистості самих батьків, що не може не відбитися на внутрішньому індивідуальному просторі особистості і, відповідно, на його кордонах.

Ряд важливих питань на цій стадії пов'язаний з тим, хто буде доглядати за дитиною. З'являються нові ролі матері та батька. Відбувається своєрідний віковий зсув. До того ж все, що не було опрацьовано між подружжям, має бути опрацьовано в присутності третьої людини.

У даний момент відбувається звуження зони спілкування дружини, що відбивається як на її особистісному психологічному просторі, так і на кліматі сімейних відносин (тут гамма почуттів і відчуттів може бути від полярного «плюса» до полярного «мінуса»). Особливо з урахуванням того, що в цей же час, оскільки матеріальне забезпечення лягає на чоловіка, він «звільняє» себе від догляду за дитиною, і досить часто прагне «відпочити» за межами сім'ї [12].

Таким чином, на перебудову кордонів психологічного простору і його вимір впливають взаємини особистості з іншими суб'єктами, що беруть участь у спільній діяльності [4, 5, 7, 8], які вибудовують динамічну систему відносин і формують багатовимірний міжособистісний простір. А цей простір в свою чергу становить суб'єктивно значимий фрагмент буття і впливає на актуальні напрями і стратегію діяльності особистості.

Таким чином, зміна та вибудовування нових кордонів психологічного простору особистості залежать від позитивно, нейтрально і негативно значущих взаємин зі своїм партнером, а також іншими соціальними об'єктами і явищами (реальними або уможлядними). Тобто знаходячись у специфічних зв'язках один з одним і виконуючи свої функції або ролі відповідно до певних норм, правил, стандартів і закономірностей, межі особистісного простору можуть істотно змінюватися на різних етапах життєвого циклу сімейних відносин.

Що ж стосується проблеми домінування-підпорядкування у системі сімейних відносин, то традиційно її розглядають як: незрілість почуттів; спробу досягти єдності; боротьбу за владу; битву в прийнятті рішень; навіювання гендерних

стереотипів, лідерську природу домінування; прийняття-уникнення відповідальності; прояв особистісних особливостей.

Однак психологічна близькість зазвичай негативно корелює зі ставленням домінування-підпорядкування: чим більше влада однієї людини над іншою, тим менша між ними психологічна близькість, оскільки влада – це примус.

В.М. Дружинін, аналізуючи сімейні відносини, зазначає, що в родині в першу чергу реалізуються відносини влади – домінування-підпорядкування. Як правило, з домінуванням пов'язують прийняття соціальної відповідальності, імпровізаційну активність і ініціацію дій [1].

Відносини домінування-підпорядкування, що складаються під час комунікацій партнерів, реалізуються в наступних ситуаціях: «спонукання партнера до дії – згода, обіцянка»; «відстоювання, ствердження власної точки зору в обговоренні – прийняття, згода з нею» (наполягання на своєму); «прагнення привернути увагу партнера, ініціювання розмови – підтримка, розвиток діалогу»; «демонстрування більш високого становища по відношенню до партнера – визнання такого положення», що може бути наслідком різних причин: ієрархічної нерівності, рівня компетенції, прагнення подбати про партнера тощо [12].

О.В. Смірнікова вважає, що домінування є регулярне, відкрите, підкреслене (на відміну від «прихованих важелів» влади) використання влади з постійною апеляцією до своєї переваги. Тоді підпорядкування – постійне слідування волі іншого, залежність від впливу, дій і поведінки іншої людини.

О.В. Смірнікова пов'язує уявлення про домінування, владу і компетентність у подружній парі, де компетентність характеризується як інтегральна характеристика життєдіяльності, спілкування та особистісного розвитку людини. Вона робить акцент на психологічному підґрунті структури компетентності – особистісної зрілості. При цьому вважає, що включення в це поняття вищого рівня знань, умінь і результатів життєдіяльності людини визначається умовою системної організації свідомості [9].

Що ж відбувається у психологічному просторі особистості під час підпорядкування-домінування в системі сімейних відносин?

На кордоні взаємодії зі світом народжується суб'єктність. Межі визначають, що є «Я» і що є "не-Я", чим я володію, а чим ні. Прикордонна лінія показує, де закінчується «Я» і починається хтось інший.

Межі визначають особисту ідентичність людини. Встановлюючи кордон, особистість самовизначається і отримує можливість активно вибирати способи самовираження і самоствердження, що не порушують особисту свободу. Якщо особистісний кордон не здійснює цю функцію, ідентичність розмивається.

Встановлюючи кордон, суб'єкт створює можливість та інструмент рівноправної взаємодії. Контакт як найбільш зріла форма взаємодії розвивається саме на кордоні, де зберігається поділ, а об'єднання, що виникло, не порушує цілісність особистості. Якщо кордони особистості не справляються з цією функцією, здатність до контакту підміняється або пасивною маніпуляцією, або агресивною неповагою до інших, ось тут і проявляється в системі сімейних відносин проблема підпорядкування-домінування.

Межі створюють можливість селекції зовнішніх впливів, а також захист від руйнівних впливів. Міцні кордони захищають від спокуси різноманітних залежностей і вад, тобто дозволяє суб'єкту піднятися «над полем». Порушення кордонів веде до розвитку у людини схильності до віктимізації і розвитку комплексу жертви, тобто приймається позиція постійного підпорядкування, навіть коли це йде в розріз всім внутрішнім принципам і переконанням [6].

Дослідники підкреслюють той факт, що для задоволення шлюбом важлива успішна адаптація подружжя у суб'єкт-суб'єктних відносинах, наголошується на необхідності між подружжям саморозкриття, глибокого взаєморозуміння і прийняття поглядів і поведінки партнера, загальних символів в процесі спілкування. Міжособистісне спілкування подружжя тим успішніше, чим більше взаємної емпатії вони виявляють в ньому: без співпереживання, співчуття, співучасті неможливе успішне міжособистісне спілкування між подружжям. Чим точніша комунікація між подружжям, тим успішніші міжособистісні відносини [10].

**Висновки.** Психологічний простір особистості – це взаємопов'язана система з упевненістю особистісних кордонів, на основі якої формуються сфери ціннісних орієнтацій, міжособистісних відносин і свідомості життя. Що ж стосується особистісних кордонів, то їх адекватні як формування, так і зміна, сприяють гармонізації структурних характеристик особистісного простору.

Формування сімейних відносин відбувається одночасно із змінами в особистісному психологічному просторі. І найбільша комфортність при даних обставинах забезпечується якраз бажанням і здатністю особистості стати суб'єктом власної активності. Тобто вона повинна усвідомити, прийняти і управляти процесом внутрішньої перебудови, детермінованого особистісним змістом. Усвідомлення особистістю себе як суб'єкта життя, за яке вона бере і несе відповідальність, може сприяти формуванню способів самовираження і самоствердження, що не порушують особистої свободи і визначають межі цієї відповідальності, що в подальшому призведе до досягнення ідеалу сімейних відносин.

Ключовими, на мій погляд, чинниками позитивної трансформації психологічного простору є особистісний сенс, особистісна цілісність Я, самоповага, і повага обох партнерів, адекватне сприйняття і прийняття партнера сімейних відносин як цілісної особистості з усіма її недоліками, вадами і перевагами.

Спостерігається тенденція зміни меж особистісного психологічного простору на різних етапах життєвого циклу сімейних відносин (дошлюбний, молодят і етап сімейних відносин з маленькими дітьми), є також і певні відмінності в залежності від статі.

І закінчити цю статтю мені б хотілося словами Папи Іоана Павла II з його відкритого листа до молоді, де він пише: «Ви живете в шлюбі рік або два, і вам здається, що любов згасає. Але вона не згасає. Вона повинна вийти на інший рівень. Однак, чи хочете ви насправді, щоб любов вийшла на цей рівень? Чи готові ви до цього? Чи усвідомлюєте це? »

### Список використаної літератури



1. Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А. Реализация отношений доминирования-подчинения между членами семьи в повседневном дискурсе / Т.А. Гребенщикова, И.А. Зачесова // Экспериментальная психология, 2011. – Т.4., №4. – С.75-88.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
3. Колосов А. Психологічний простір особистості кваліфікованого спортсмена / А. Колосов. – Режим доступу: <http://lib.sportedu.ru/Press/SP/2009n2/p23-28.htm>
4. Кроник А.А., Хорошилова Е.А. Диагностика взаимопонимания в значимых отношениях / А.А. Кроник, Е.А. Хорошилова // Вопросы психологии. - 1987. - № 1. - С. 128-137.
5. Ложкін Г.В., Волянчук Н.Ю. Психологічна дистанція як фактор організаційного клімату / Г.В. Ложкін, Н.Ю. Волянчук // Соціальна психологія. – 2003. – № 4 (6). – С.36-42.
6. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: Монография / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – Т.24. – 2003. – № 6. – С.27-36.
8. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: Радость. Печаль. Хаос. Мудрость / Ф. Перлз. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 224 с.
9. Смирникова О.В. Социально-психологические особенности доминирования-подчинения в супружеской паре: Автореф. дис. ... канд. психол. наук : (19.00.05); Моск. открытый соц. ун-т. – Курск: [б. и.], 2005. – 22 с.
10. Смиронова Н.В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: Дис. .... канд. психол. наук. С – П., 2005.
11. Халіль Джебран, «Пророк». – Режим доступу: [http://www.e-reading.club/chapter.php/73367/4/Dzhebran\\_-\\_Prorok.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/73367/4/Dzhebran_-_Prorok.html)
12. Целуйко В. М. Бути разом не можна розлучатися: Як врятувати стосунки. – Режим доступу: [http://www.e-reading.club/bookreader.php/99321/Celuiiko\\_-\\_Byt'\\_vmeste\\_nel'zya\\_rasstavat'sya.\\_Kak\\_spasti\\_otnosheniya.html#label1](http://www.e-reading.club/bookreader.php/99321/Celuiiko_-_Byt'_vmeste_nel'zya_rasstavat'sya._Kak_spasti_otnosheniya.html#label1)

Статья предусматривает анализ теорий личностного пространства как предмета научного анализа; представлений о принципах построения и границ личностного психологического пространства на различных этапах жизненного цикла семейных отношений (добрачный, молодоженов и этап семейных отношений с маленькими детьми) и проблемы доминирования-подчинения как одного из аспектов модификации психологического пространства личности в системе семейных отношений.

*Ключевые слова:* индивидуальное психологическое пространство, семейные отношения, доминирование-подчинение, границы «Я».

The article deals with providing the analysis of the theories of personal space as a subject of the scientific analysis; notions about the principles of construction and borders of a personal psychological space at various stages of a life cycle of family relations (premarital, a newly-married couple and a stage of family relations with small children) and problems of domination and submission as one of the aspects of modification of a personality psychological space in the system of family relations.

*Key words:* personal psychological space, family relations, domination and submission, borders of «I».

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ 9-10 РОКІВ

**О.М. Капустюк,**

*старший науковий співробітник*

*лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

**В.С. Пастушенко,**

*науковий співробітник*

*лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

Стаття передбачає аналіз розвитку особистісної самопрезентації у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку як предмета наукового аналізу; досліджено уявлення про теоретичні підходи до розуміння самопрезентації й узагальнено результати дослідження її вікових аспектів; розглянуто особливості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у сфері самопрезентації та доведено сенситивність даного вікового періоду для розвитку самопрезентації.

*Ключові слова:* самопрезентація, соціальний розвиток, публічне Я, презентаційна мотивація, стилі особистісного самовияву.

**Постановка проблеми.** Сучасні підходи до шкільного навчання і виховання підростаючого покоління припускають, що в навчальному закладі повинні бути створені умови для успішного розвитку особистості учнів: пізнання школярами своїх індивідуальних характеристик; виникнення інтересу до свого життя і прагнення виражати себе (самопрезентації); розвитку потреби втілити у життя свій особистісний потенціал.

Про актуальність розвитку вміння самопрезентації у молодших школярів говорить і той факт, що формування світоглядної позиції має ґрунтуватися на всебічному збагаченні конкретно-чуттєвого досвіду школярів, який є необхідною умовою формування у подальшому абстрактних форм розумової діяльності.

Самопрезентація, крім комунікативної спрямованості, сприяє також більш повному усвідомленню дитини уявлень щодо самої себе, тому що, за визначенням Л.С. Виготського, саме знаково-символічне опосередкування дозволяє перевести у внутрішній план, тобто зробити усвідомленим особистістю значущий досвід.

У сучасній науковій літературі є ряд робіт, присвячених аналізу форм, стратегій і тактики самопрезентації (Е. Гофман, М. Снайдер, М.Р. Лірі, Р.А. Вікланд, Е. Джонес, Т.С. Пітман, Б. Шленкер, Р. Бауместер, Є.Л. Доценко, І.С. Кон, Д. Майерс та ін.), однак майже відсутні дослідження особливостей самопрезентації дітей молодшого шкільного віку, а важливі психологічні висновки, подані у зарубіжних дослідженнях, сформульовані на підставі аналізу інформації на невеликих вибірках. У той же час дана проблема є гостро актуальною в зв'язку зі

зростаючою потребою пошуку причин і механізмів труднощів організації міжособистісної взаємодії в дитячому колективі та соціальної дезадаптації дітей і підлітків.

**Метою** нашої статті є проаналізувати функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку.

**Виклад основного матеріалу.** Перші дослідження дитячої самопрезентації з'явилися у 90-х роках ХХ ст. в англійській та американській психологічній науці. Основна увага зосереджувалася на аналізі мотиваційних та когнітивних основ самопрезентаційної поведінки дітей, використанні дітьми самопрезентаційних стратегій і тактик, діагностуванні їх самопрезентаційних умінь.

Перші повідомлення про формування «публічного Я» у дитячому віці з'явилися при аналізі суміжних проблем: вивченні закономірностей формування дитячої дружби, аналізі функцій груп однолітків; вивченні явища дезадаптації в дитячому віці; аналізі особливостей когнітивного розвитку дітей; вивченні вікових аспектів самомоніторингу; аналізі формування особистісних структур в дитячому віці, розвитку самосвідомості та Я- концепції дитини.

Аналізуючи питання розвитку особистісних стосунків між дітьми, Gottman та Mettetal [3] висунули гіпотезу про поетапне формування дружби. Їх триступенева модель передбачала поступове розгортання процесів міжособистісної взаємодії та соціальної перцепції. Серед основних механізмів другого етапу формування дружніх стосунків, що припадає на перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, автори виділяють самопрезентаційну стратегію. У поведінці дітей простежується прагнення створювати позитивне враження в однолітків, подавати себе у найвигіднішому світлі, враховувати позицію партнера та передбачати наслідки своєї поведінки. Автори стверджують, що збереження «публічного обличчя» та репутації є важливим аспектом взаємодії у дитячому віці. Результати даного дослідження узгоджуються із висновками, зробленими на основі більш ранніх спостережень (Г.С.Костюк, А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, О.В.Киричук та робіт, виконаних у наступні роки J.Hatch, B.Darby, A.Newcomb).

До 9-10-річного віку дитина остаточно розстається з роллю малюка, вона виросла й подорослішала. Це перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, коли активно формується особистість, і стрімко відбуваються фізіологічні зміни в організмі.

Підлітковий вік – це, з одного боку, вік індивідуалізації, відкриття та ствердження свого унікального і неповторного «Я», а з іншого – вік соціалізації, впростання в світ людської культури і суспільних цінностей. І обидві ці лінії розвитку реалізуються на тлі загальної особистісної нестабільності [5].

Взаємодіючи з оточуючими, дитина розширює коло уявлень про себе і набуває здатності до їх демонстрації, спочатку, на елементарному неусвідомлюваному рівні, а з віком, на основі соціально і культурно прийнятих способів поведінки. Комплекс способів і стратегій представлення себе оточуючим позначається як самопрезентація (Ф. Артур, 2003). Це вербальна і невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій. (В.С. Агеев, 1987).

Крім терміна «самопрезентація» (selfpresentation) в англійській літературі вживаються в якості синонімів поняття: impression management – управління

враженнями, social performance – соціальне представлення, self-salience – самоподача.

У вузькому значенні, самопрезентація – це акт самовираження і поведінки людини, спрямований на те, щоб створити сприятливе враження про себе у Іншого як носія позитивного «Я». Самопрезентація в цьому випадку розглядається як вміння дитини подати себе у новому для неї становищі, в нових умовах перебування, в новому оточенні. Слова «сам», «саме» вживаються для надання особливої важливості особистій діяльності. Ми розглядаємо самопрезентацію як один з важливих аспектів соціальної адаптації дитини. Поряд з розвитком здатності її до адаптації посилюється і прагнення до самопрезентації, самоствердження, тобто до різних стратегій «Я».

Незалежно від характеру процесу (стихийний чи регульований), самопрезентація формує у дитини 9-10 років певний рівень очікувань, стиль взаємостосунків, а також є засобом впливу на оточуючих. Самопрезентація передбачає наслідування дитиною культурних зразків поведінки як найбільш адекватним варіантам реагування на ті чи інші обставини спілкування.

При самопрезентації важливе значення мають соціальні очікування, пов'язані з образом «Я» і образом важливого «Іншого».

У той же час, вирішуючи завдання самопрезентації, дитина у перехідний період виробляє стереотипи поведінки, які впливають на стиль самопрезентації. Обраний стиль є неусвідомленим відображенням цінностей і самоствавлення.

Однак, аналізуючи окремі сторони самопрезентації, вчені також звернулися і до проблеми соціальної дезадаптації дітей. Було доведено, що негативний соціальний досвід видозмінює соціальні когнітивні структури дітей, що приводить до неадекватного сприймання намірів партнерів, використання неефективних схем інтерпретації взаємодії. Доведено, що в самопрезентаційних ситуаціях дезадаптовані діти значно частіше за своїх однолітків вибирають неефективні, іррелевантні або невизначені поведінкові стратегії для досягнення соціальних цілей. Агресивні діти формують самопрезентаційні стратегії у більш агресивний, ненормативний спосіб. Для дітей, з унікаючим поведінковим стилем характерний обмежений, неефективний презентаційний репертуар (N. Crick, K. Dodg, A. Pellegrini).

Отже, як і у будь-якому середовищі, у дитячому шкільному є субкультурні норми самопрезентації, завдяки яким дитина ідентифікує представників своєї групи, напрямки. Спосіб самопрезентації стає ритуальною поведінкою зі своєю символікою як спосіб розрізнення «своїх» і «чужих».

У структурі досвіду самопрезентації можна виділити кілька компонентів: суб'єктивний, змістовний операційний та об'єктивний.

Суб'єктивний, або ціннісно-смісловий (образ «Я» і образ «Іншого», самоствавлення, позиція, самооцінка) – яким чином дитина суб'єктивно відображає себе та інших людей (перцепція); задає контекст самопрезентації і буває конструктивним і неконструктивним.

Однією з першооснов даного процесу виступає соціальне порівняння. M. Brewer, J. Weber, E. Pomerantz. Саме в період 9-10 років у дітей сформовується здатність порівнювати свої якості з відповідними характеристиками однолітків.

Розвиток соціального порівняння веде до формування механізмів соціального та публічного Я.

Тут також мають значення особистісні мотиви. Дитина включається у будь-яку справу, якою зайнятий ровесник, заради того, щоб порівняти свої і його можливості. В ролі мотивів виступають порівняльні, аналогічні якості – свої і однолітка, можливості (вміння, знання, моральні якості), потреби (бажання, схильності). Перший варіант особистісного мотиву, коли вона прямо висловлює потреби у спілкуванні з ровесником, а не підпорядкований іншим потребам. Другий варіант особистісного мотиву – ровесник як цінитель тих якостей, які дитина вже виділила у собі як перевагу. Дитина демонструє свої вміння, знання і особистісні якості, спонукаючи інших дітей підтверджувати їх цінності. Мотивом спілкування стають його власні якості відповідно властивості однолітка бути їх цінителем. Цей мотив також прямо пов'язаний з потребою в спілкуванні, з прагненням дитини пізнати свої можливості, підтвердити переваги, використовуючи відгук на них з боку ровесника [4, с.16].

Змістовний компонент – сукупність обставин, які оцінюються як значущі й незначущі.

Завдання самопрезентації вирішується дитиною часто спонтанно в незначних ситуаціях, в значущих ситуаціях характерне управління самопрезентацією, виходячи з умінь та індивідуальних особливостей дитини.

Операційний компонент – вміння, подання (знання), навички, способи дій, техніки, програми поведінки і т.п.

Однією з перших наукових робіт у цій сфері було дослідження, присвячене аналізу розуміння дітьми 8-ми та 11-и років життя двох самопрезентаційних тактик: тактики самопросування та привабливості (M.Bennet та C.Yeeles, 1990). Вибір цих тактик автори пояснюють двома причинами. З одного боку вони мають велику подібність, оскільки обидві включають позитивні установки стосовно свого Я і Я партнера, з іншого – відрізняються складністю когнітивних операцій, що забезпечують їх розуміння. Дослідження присвячувалося перевірці гіпотези наявності відмінностей у розумінні дітьми даних тактик.

У дослідженні було виявлено три типи тлумачень дітьми соціальних ситуацій: міжособистісний тип, психологічний та описовий. Зіставлення результатів молодшої і старшої групи реципієнтів показало значні зміни, що відбуваються у цьому процесі протягом молодшого шкільного віку. Діти молодшої підгрупи пояснюють самопрезентаційні ситуації, зосереджуючись на меті суб'єкта самопрезентації, не заглиблюючись в аналіз міжособистісного процесу. Вони не виділяють спроби суб'єкта презентації керувати враженнями партнера, впливати на соціальну оцінку. Так, були підтверджені висновки попередніх досліджень (R. Selman, D. Lavin), що соціальні уміння прийняття перспективи ще не доступні для більшості дітей цієї вікової групи. Як відзначають M. Bennet, C. Yeeles [6], лише 36 відсотків дітей 8-річного віку виявили здатність ідентифікувати міжособистісну природу ситуації. На думку авторів, при розпізнаванні самопрезентаційної поведінки діти відчували два види труднощів: складність зіставлення особистісних розумових висновків з розумовими висновками іншої людини; труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними.

Також у дослідженнях перевірялась дієвість самопрезентаційної тактики самопросування і самопрезентаційної тактики привабливості. Ці тактики мають багато спільного, оскільки передбачають процес вербального переконування партнерів у наявності позитивних чи необхідних рис, проте характеризуються і значною розбіжністю.

Результати експерименту дали підставу Р. Aloise-Young [1] зробити висновок про те, що до початку перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається інтенсивний розвиток самопрезентаційних умінь. Показником даного процесу є підвищення рівня селективності у виборі особистісних характеристик відповідності до контексту ситуації. На початку вікового періоду діти не роблять відбору самопрезентаційної інформації, тоді як школярі старшої підгрупи демонструють уміння даного типу. У процесі презентації школярі зосереджували увагу на ігрових уміннях, необхідних для взаємодії. Це свідчить про використання стратегії самопросування як найдоцільнішої за даних умов. Крім того, у даній підгрупі було зафіксовано підвищення рівня гнучкості самопрезентації за умови появи нової інформації стосовно аудиторії, що свідчить про розвиток моніторингу та вміння враховувати соціальні очікування партнерів з метою формування враження.

Заслуговує на увагу висновок про використання дітьми тактики самопросування шляхом повідомлення позитивної інформації про себе на фоні негативної про інших. Як показало дослідження, діти мають соціальні знання та вміння, необхідні для застосування цього типу поведінки.

Подібні результати були отримані під час дослідження усвідомлення дітьми самопрезентаційної тактики – хвастоці (M. Bennet, Yeeles, 1990) [6]. Результати обстеження дали підставу авторам стверджувати, що не існує відмінностей між дітьми 8-ми та 11-и років при позначенні даного типу поведінки, проте відмінності виникають при поясненні його мотиваційних основ: діти у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку розуміють прагнення суб'єкта самопрезентації впливати на враження інших людей стосовно себе і дають пояснення у логіці міжособистісної взаємодії, тоді як діти молодшої вікової групи зосереджуються на внутрішньо-особистісних детермінантах.

Піл об'єктивним компонентом ми розуміємо життєві обставини, в яких школяр перебуває в дитячому колективі, школі. Необхідність в самопрезентації виникає у випадках знайомства з цікавими людьми / друзями /, з новими людьми в компанії друзів, спілкування з вчителем, спілкування з однокласниками тощо.

Дослідниця Л.М. Мітіна включає самопрезентацію (в інтерпретації автора – «само подачу себе іншим») в опис основних функцій педагогічного спілкування поряд з інформаційною (обмін інформацією між учителем і учнями пізнавального й емоційно-оцінного характеру); соціально-перцептивною (дає можливість педагогу і учням сприймати один одного, встановлювати той чи інший рівень взаєморозуміння і взаємоприйняття на основі залучення механізмів емпатії (співчуття, співпереживання)); інтерактивною (обмін образами, ідеями, діями, навичками, досвідом); афективною (емоційна стимуляція, «розрядка», полегшення, відчуття психологічного комфорту). На думку психолога, самопрезентація є значущою функцією і допомагає в самовираженні всім учасникам педагогічного процесу.

Публічні ситуації, у які одночасно включені і дорослі, і однолітки у молодших класах стимулюють самопрезентаційну поведінку, адресовану переважно вчителю як найбільш референтній фігурі. Його позитивні оцінки є запорукою, отримати схвалення і прийняття у середовищі однолітків. У перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається поступове переорієнтування самоподачі на однолітків.

Для нашого дослідження особливий інтерес мали також роботи, у яких вивчався безпосередній вплив самопрезентаційної мотивації на навчання дітей. Навчальні ситуації включають у себе певні умови, які здатні підвищувати тривожність дитини стосовно того враження, яке вона справляє на навколишніх, наслідком чого є підвищення самопрезентаційної мотивації. Дослідження, проведені В. Haghens, Н. Sulliva, J. Beaird, виявили, що в ситуації публічного оцінювання з боку вчителя яскраво простежується вплив самопрезентаційних мотивів на рівень домагань учнів. Цей процес має гендерні відмінності: дівчата знижують рівень домагань, хлопці, навпаки, віддають перевагу більш складним завданням. У ситуаціях, не пов'язаних з оцінюванням, подібних змін у рівнях домагань учнів не спостерігається. Ці результати пояснюються більшою потребою дівчаток у визнанні.

У цілому, аналіз наукової літератури у сфері дитячої самопрезентації показує, що у вивченні даного явища гендерний підхід використовується досить інтенсивно. Стать є одним з центральних компонентів Я -концепції дитини, тому статево-рольова поведінка виступає важливим засобом формування позитивного враження про себе. Одним із соціальних факторів, що має потенційний вплив на статево-рольову поведінку визнається група однолітків. Дослідження доводять, що однолітки забезпечують підкріплення стереотипної презентації і виявляють різке несхвалення при її порушенні. Результати дослідження В. Fagot [6] свідчать, що дана тенденція започатковується ще у період дошкільного дитинства.

Позитивне підкріплення стереотипів є дієвим чинником самопрезентації: отримуючи схвалення за стереотипну поведінку діти, притримуються її довше, ніж ті, хто був покараний за контр-стереотипну. Вплив на самопрезентацію однолітків доведено також у дослідженні R. Banerjee, V. Lintern [2], де встановлено, що у присутності ровесників діти менш схильні гратися з іграшками, що трактуються оточуючими виключно як “дівчачі” чи “хлоп’ячі”. Важливим висновком про вплив однолітків на особистісні самовияви дітей є результати дослідження Р. Aloise-Young [1], які показують, що самопрезентаційна поведінка дитини більшою мірою знаходиться під впливом потенційно бажаних друзів, ніж під впливом реальної групи однолітків. Таким чином, самопрезентація перш за все мотивується бажанням увійти до певної групи, бути прийнятим нею.

Завершуючи обговорення питання аналізу проблеми дитячої самопрезентації у психологічній науці, можна зробити наступні **висновки**.

Дитяча самопрезентація розглядається як форма особистісного самовияву дитини, важливе соціальне уміння, розвиток якого є необхідним аспектом формування Я-концепції дитини та її взаємодії з іншими людьми.

Існуючі дослідження стосуються окремих аспектів самопрезентаційного феномена як у сфері мотивації, так і вибудовування бажаного образу.

Широко дискутується проблема мотиваційних джерел самопрезентації. Наукові підходи різняться: напрямом дії мотиву (спрямування на внутрішній світ – на соціальне середовище), відмінністю у визначенні змісту мотиву (акцентування психологічних чи соціально-психологічних аспектів).

У сфері мотивації дослідження зорієнтовані на спостереження зміни дитячого розуміння мотивів самопрезентації протягом молодшого шкільного віку. Було встановлено, що лінія розуміння іде від психологічних інтерпретацій до тлумачення у термінах міжособистісного процесу.

На основі аналізу результатів наукових досліджень можна виділити дві групи показників функціонування презентаційного феномена у дитячому віці.

Що стосується поведінкових показників: зміна поведінки дитини у публічній ситуації; підвищення рівня самомоніторингу як специфічної форми саморегуляції (контроль за своєю поведінкою, керування власними експресивними виявами, спостереження за реакцією партнерів по взаємодії); застосування дітьми поведінкових тактик, які належать до групи презентаційних (акцентування позитивних рис та заперечення негативних, переорієнтація уваги партнера на інші аспекти ситуації, зміна позиції стосовно партнера).

Когнітивні показники: розуміння дітьми презентаційних та самопрезентаційних намірів; здатність до інтерпретації соціальної ситуації у термінах міжособистісного процесу; здатність до виокремлення ситуацій, що активізують презентаційну тенденцію; селективність у виборі поведінкової стратегії; передбачення результатів презентаційної поведінки, її оцінки з боку партнерів по взаємодії; усвідомлення дітьми здатності впливати на висновки оточуючих через застосування певних презентаційних тактик.

Таким чином, функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку характеризується наступними особливостями: самопрезентація переходить на усвідомлений рівень зумовлений потребою бути частиною групи, появою когнітивних умінь, прийняття ролі та координації перспективи двох і більше учасників соціальної взаємодії; функціонування самопрезентаційної стратегії характеризується вищим рівнем турботи про підтримання власного позитивного образу, ніж про підтримання образу партнера, прагнення заявити про себе як про самодостатньою індивідуальність; у процесі навчальної діяльності самопрезентаційні покази перш за все адресовані вчителю; соціальний розвиток дітей більш підпорядкований прагненню отримати позитивну оцінку, ніж потребі у само підтвердженні; поява концентрації на власній зовнішності; особистісна нестійкість, яка продиктована необхідністю відповідати психологічно-фізіологічним змінам, що відбуваються в організмі у даний період, а також змінам вимог, що пред'являються з боку соціуму.

### **Список використаної літератури**

1. Aloise-Young P. Peer influence on smoking initiation during early adolescence: a comparison of group members and group outsiders // Journal of Applied psychology.- 1994.- Vol.79, № 2.-P.281-287.



2. Banerjee R., Lintern V. Boys will be boys: the effect of social evaluation concerns on gender-typing // Social Development.- 2000.-Vol.9, № 3.- P.398-408.
3. Vander-Zanden J., Human Development. New York: McGraw-Hill Inc., 1993.-715p
4. Деревянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников: Дис. кандидат психологических наук [Текст] / Р.И. Деревянко. - М.: 1983 – 124с.
5. Дьякова Е.В. Постановка проблемі изучения особенностей самосознания и навіков самопрезентации у младших подростков с задержкой психического развития / Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013г. – №5 (55), – С. 239-241.
6. Корчакова Н.В. Психологічні особливості особистісної самопрезентації в молодшому шкільному віці: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун- т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ, 2004.

Статья предусматривает анализ развития личностной самопрезентации в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту как предмета научного анализа; исследованы представления о теоретических подходах к пониманию самопрезентации и обобщены результаты исследования ее возрастных аспектов; рассмотрены особенности социальной компетентности детей младшего школьного возраста в сфере самопрезентации и доказано сенситивность данного возрастного периода для развития самопрезентации.

*Ключевые слова:* самопрезентация, социальное развитие, публичное Я, презентационная мотивация, стили личностного самовыражения.

The article deals with providing the analysis of development of personal self-presentation at elementary school age as a subject of the scientific analysis; researched notions about the theoretical approaches of self-presentation have been analyzed and results of research of its age aspects have been generalized; the features of social competence of children of a elementary school age in sphere of self-presentation have been considered and sensitivity of the given age period for development of self-presentation have been investigated.

*Key words:* self-presentation, social development, public self, self-presentation motivation and personal self-presentational style.

**УДК: 159.922.62/.63 + 159.925**

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РЕСУРС ЛЮДИНИ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА АНТИКРИЗОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУСПІЛЬСТВА**

***І.Г. Коваленко-Кобилянська,**  
провідний науковий співробітник лабораторії  
сучасних інформаційних технологій навчання  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Старіння населення і динаміка економічного розвитку суспільства потребує перманентного навчання людини протягом всього періоду розвитку, включаючи старість. Акцентується увага на тому, що ставлення до індивідуальної психічної збереженості в старості є показником соціальної зрілості особистості.

*Ключові слова:* старіння, інтелект, розвиток.

**Постановка проблеми.** Проблема інтелектуального розвитку особистості с кінця ХХ ст. поширена на весь період онтогенезу, включаючи геронтогенез. Цьому сприяли кардинальні зміни у демографічній ситуації – збільшення в соціумі частки людей поспенсійного віку. Ставлення до старості в суспільстві має історію. Стародавності властива геронтократія – до глибокої старості з високим ступенем збереженості доживали небагато людей, які користувалися громадськими привілеями. Коли кількість немічних старих збільшилась та вони ставали тягарем для суспільства, це сприяло виникненню геронтофобії. Економічний аспект проблеми масового збільшення тривалості життя сучасні фахівці намагаються вирішити шляхом підвищення вікового цензу виходу на пенсію, і у зв'язку з цим виникає питання збереження оптимальної психічної активності індивіда протягом усього онтогенезу. Інтелектуальний ресурс особистості є складовою частиною інтелектуального потенціалу соціума. Саме тому одним з важливих завдань сучасного суспільства є інтелектуальний розвиток особистості протягом усього онтогенезу.

**Стан розроблення проблеми.** Проблемами збереження інтелекту у старості цікавилися Гален, Лукіан, Цензорій, багато інших лікарів і філософів. Однак тільки наприкінці ХУ ст. італійський лікар Г.Цебрі видає першу монографію про проблеми старості «Героктокомія». Значним внеском у вивчення проблем психологічного старіння стала робота Френсіса Гальтона, у сферу інтересів якого входили питання інтелектуальної діяльності людини і її трансформація в літньому віці. Тема розвитку інтелекту в онтогенезі людини, будучи актуальною упродовж тривалого часу, залишається мало вивченою, що зумовлено її складністю. Вивчаючи когнітивний розвиток особистості, дослідники здійснюють порівняльний аналіз чоловічого і жіночого інтелекту, його особливості в різні періоди життя. У науковій психологічній літературі термін «розвиток» стосовно інтелекту має конотацію «адаптивне висхідне». Що, в принципі, недостатньо повно відображає проблему реальної адаптації людини похилого віку в соціумі. Аналіз наукової літератури свідчить, що практично не існує досліджень, у яких розглянуто проблеми актуалізації інтелектуальної діяльності особистості у похилому віці. Проблематику розробляють Л.І. Анциферова, П.Б. Балтес, Е. Голдберг, О.Н. Олейникова, М.Л. Смульсон, М.О. Холодная. Проведення експериментально-психологічних досліджень осіб літнього віку ускладнено через відсутність достовірних даних про вікову норму різних сторін психічного життя.

**Мета роботи.** Звернути увагу на те, що інтелектуальний ресурс людини похилого віку є частиною інтелектуального потенціалу суспільства. Інтелектуальна підтримка представників похилого віку є складовою не тільки патерну позитивного старіння для представників геронтогенезу, а й частиною формування адекватного ставлення представників інших періодів онтогенезу до свого майбутнього старіння та сприяння солідарності між поколіннями.

**Виклад основного матеріалу.** Створення суспільства для «людей різного віку» є нагальною потребою сучасного світу. Будучи значною в кількісному відношенні частиною соціуму, люди третього віку не можуть бути ігноровані й повинні мати можливість робити внесок у його розвиток. Деклароване суспільством толерантне ставлення до людей похилого віку реально має конотацію «не дорівнює». Проблема незатребуваності посилюється тим, що гіпертрофована динаміка розвитку сучасного суспільства більше не передбачає сприйняття старих людей як суб'єктів передачі знань і навіть (враховуючи трансформацію інституту сім'ї) хранителів родинних традицій. Теза про інволютивний процес біологічного старіння також сприяє емоційному неприйняттю між поколіннями.

Хронологічний вік людини не конгруентний когнітивному, психічне старіння може бути нормальним (природним) і передчасним (патологічним). У рамках природного старіння можна спостерігати процес зворотного розвитку психічних функцій (їх зниження у зворотній послідовності) і висхідного, з вступом компенсаторних функцій, механізми яких не досліджено. Таким чином, процес старіння, як нормативний, можна охарактеризувати як варіабельний. Основним завданням геронтопсихології і геронтологів є зрозуміння сутності компенсаторних механізмів психіки і боротьба не лише за збереження психічних функцій у пізньому віці, а і за їх висхідний розвиток [2].

Особистість на пізніх етапах онтогенезу, з одного боку, характеризується загальними віковими рисами, з іншого боку – у старості індивідуальні риси особистості стають більш яскравими й випуклими. Старіння розглядається як, продовження становлення людини, що включає не тільки багато пристосувальних і компенсаторних механізмів життєдіяльності, але й способи активної взаємодії зі світом [8]. Люди похилого віку змушені орієнтуватися не тільки в новій зовнішній ситуації, але й реагувати на зміни в самих собі [6]. Про особистість літньої людини, його мотивації, емоційні стани, самооцінці й змісті Я-Образу в цей період життя людини поки не існує достатньо знань. Між тим суб'єктність людини в літньому віці обумовлена ступенем збереження ідентичності, рівнем самосприйняття, виразністю Я-Образу, рівнем локалізації контролю.

Усвідомлення старою людиною негативних вікових змін – перший етап на шляху їх подолання. Зниженню когнітивних функцій може сприяти негативні очікування інволюційних процесів та відсутність мотивації до діяльності. Швидкість інтелектуального згасання залежить від генетичних та особистісних особливостей життєдіяльності людини. Інтелект індивіда, маючи біосоціальну природу, відповідає на соціальну ексклюзію згасанням.

Стан психічного дискомфорту у старіючої людини виникає не водночас завдяки тому що динаміка вікового зниження когнітивних функцій певний період має латентний характер. Лише коли компенсаторні механізми не можуть впоратися з наростаючими змінами в когнітивній сфері процес згасання психічних функцій стає помітним. Цей процес може займати тривалий проміжок часу. Усвідомлення зниження рівня власних когнітивних здібностей може впливати на зниження емотивно-поведінкової самооцінки.

У зв'язку з пролонгацією термінів геронтогенезу процес «реконструкції» згасаючих функцій не тільки можливий, а й необхідний. Поняття «динаміка»

стосовно психічних процесів є абсолютним, але розвиток може бути прогресивним (висхідним) чи регресивним (низхідним). Саме тому сучасний соціум вимагає перманентної освіти від усіх членів протягом життя.

Альтернативою формам що існують може стати індивідуалізована дистанційна освіта, спрямована на збереження психічних функцій, метою якої є перманентне навчання з певною послідовністю. Індивідуалізоване навчання орієнтоване не на середньостатистичну вікову, а на особисту «норму» з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб. Не варто ігнорувати скарги на когнітивне погіршення навіть у тому разі, коли результати тестування не показують ознак когнітивного погіршення [8]. Відсутність знань про когнітивний статус людини 10-20 років тому не дає змоги визначити тенденцію когнітивних змін без урахування її суб'єктивної думки. Орієнтиром ефективності занять є позитивне уявлення старої людини про свої досягнення, яке ґрунтується на внутрішніх (самовідчуття) і зовнішніх (позитивна реакція значущого оточення) показниках. Результативність навчання означає індивідуальні досягнення кожної людини, що дає змогу створити емоційно позитивно забарвлену налаштованість – важливу умову для подальших занять і підвищення самооцінки.

Однією з причин зниження психічних функцій є їх недостатня затребуваність. Певні зміни в когнітивній сфері можуть спостерігатися навіть у практично здорових людей старшого віку. Найбільш вразливою психічною функцією є пам'ять, яка дуже чутлива до будь-яких змін функціонального або емоційного стану. Тобто пам'ять – перша функція, яка схильна до інволютивних змін. Існує ряд гіпотез причин розладу пам'яті, але жодна з них не є пріоритетною. В разі звернення старіючої людини до фахівця зі скаргами на погіршення пам'яті, той, як правило, констатує, що зміни «в межах вікових норм». Дослідження мнемічних процесів останнього десятиліття дають підстави стверджувати, що поняття «вікова норма» значною мірою умовне. Встановлено, що розвиток нейронів триває протягом усього життя індивіда і стабільне мозкове навантаження сприятливо впливає на збереження мнемічних процесів. Подоланню деформації інтелектуального розвитку сприяють регулярні заняття з активізації психічних процесів (пам'яті, уваги, уяви, мислення) в сукупності з вживанням фармацевтичних препаратів і раціональним способом життя. Потенціал максимально проявляється в тому разі, коли перебуває в стані оптимальної напруги [1].

Важливим чинником ефективності будь-якого виду діяльності є наявність мотивації. Вступ у новий, завершальний період онтогенезу пов'язаний з певними психоемоційними переживаннями, в тому числі і з перспективою потенційного згасання психічних функцій. Внутрішнім мотивом може бути потреба запобігти стану, який можна охарактеризувати, як «психічна смерть». Усвідомлення факту згасання впливає на людину, як правило, гнітюче і створює стан дискомфорту, з якого може народитися мотивація для подальшої побудови особистої моделі оптимального старіння.

Виявляючи зацікавленість у збереженні своїх психічних функцій у старості, людина заздалегідь починає діяльність у цьому напрямку, тим самим мінімізуючи хвилювання і страхи своєї гіпотетичної неспроможності в майбутньому.

Суб'єктивне поняття «успішність» детерміновано світоглядом у будь-якому віці, однак ставлення до нього в старості має свої особливості. У цей період особисте життя людина розглядає ретроспективно як константу, яка не підлягає корекції. Підбиття життєвих підсумків нерозривно пов'язане з поняттям «успішність» і впливає на формування адекватного сприйняття людиною особистої смерті в результаті природного згасання.

Існують відмінності сприйняття успішності представниками різних рівнів когнітивної складності. В осіб з високим рівнем когнітивної складності в цей період відбувається чітке розчленування поняття «успішність» на її складові «внутрішня успішність» та «зовнішня успішність». Модель успішного життя з точки зору соціуму втрачає свою актуальність, особливо якщо зовнішні показники успішності інконгруентні внутрішнім. У цьому випадку зміщення акценту на внутрішню складову поняття «успішність» сприяє переоцінці цінностей і може призвести до девальвації навіть об'єктивно вагомих заслуг, для досягнення яких були витрачені значні життєві зусилля. В умовах психологічної ізоляції старої людини на тлі усвідомлення завершення життя у неї може виникнути панічний страх смерті.

Для осіб з невисоким рівнем когнітивної складності соціокультурне оточення має вирішальне значення в сприйнятті особистого життя як успішного за рахунок культивування минулих заслуг. Цьому можуть сприяти бесіди про минуле з акцентом на соціально значущих досягненнях старої людини: демонстрацією нагород, фотографій у молодості, інших матеріальних підтверджень її значущості. За такого сценарію стара людина живе «у минулому», трансформуючи позитивну значущість свого життя в сьогодення. Цей період можна охарактеризувати як «спочивання на лаврах». У реальному житті такий тип взаємин зустрічається рідко. Якщо соціокультурне оточення, через різні причини, не підтримує бажаного для старої людини позитивного образу, то констатація особистої неуспішності може виявитися деструктивним фактором як для психіки старої людини, так і для психіки її близьких. Емоційна взаємозалежність людей, які мешкають разом або мають емоційний контакт, не підлягає сумніву і позначається на всіх учасниках взаємин. Якщо для старої людини неприйняття її успішності на тлі завершення «життєвого марафону» може трансформуватися в дистрес і призвести до загострення хронічних захворювань, то у представників молодого й середнього поколінь можливе виникнення геронтофобії і усвідомлення безглуздості життя [3].

Існує необхідність у підготовці фахівців, які можуть успішно працювати з людьми похилого віку. Ми вважаємо, що педагогічна психологія (і, відповідно, педагогіка) дорослих і старих людей є органічною частиною педагогічної і вікової психології, однак такою, що має свою специфіку. Нарешті, для нас принципове значення мають дані про широке впровадження нових форм дистанційного навчання, зокрема, онлайн-курсів, у систему навчання старих людей. Наприклад, особливістю дистанційного курсу розробленого на базі лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка є спрямованість на актуалізацію вищих психічних функцій людини, що старіє, та активізацію її метакогнітивних здатностей (розвиток розумових стратегій і способів їх застосування), адекватна робота яких є умовою задовільного рівня психічного розвитку та взаємодії із соціокультурним оточенням. Навчання людей похилого віку

має бути орієнтоване на становлення внутрішнього локусу контролю, відповідальності і готовності до подальшого саморозвитку. Як відомо, в процесі такого становлення принципову роль відіграє така інтелектуальна метакогніція, як рефлексія. У проекті створено структуровану основу для загальної оптимізації вищих психічних функцій і формування у людини похилого віку мотивації до подальшої діяльності протягом усього періоду геронтогенезу. монографія

Подоланню деформації інтелектуального розвитку сприяють регулярні заняття з активізації психічних процесів (пам'яті, уваги, уяви, мислення) в сукупності з раціональним способом життя та підтримуючої терапії. Оптимізації роботи когнітивної сфери може сприяти навчання в університетах третього віку, завданням яких є адаптація представників старшого віку до швидкозмінюваних реалій життя і продовження їхньої соціальної активності. Інтелектуальна підтримка людей пізнього віку крім університетів третього віку має і практично необмежені можливості віртуального освітнього простору. Жодна з перерахованих форм навчання не має беззаперечних переваг. Результативність навчання означає індивідуальні досягнення кожної людини, що дає змогу створити емоційно позитивно забарвлену налаштованість – важливу умову для подальших занять і підвищення самооцінки [2].

Демографічні зміни, очевидне постаріння суспільства суттєво сприяють актуалізації підходів до розвитку протягом усього життя. Ясно, що аналіз процесів розвитку дорослої та старої людини потребує дещо інших підходів, ніж розвиток дитини, підлітка, молодої людини тощо. Для них розвиток є, як зазначає М.Л. Смульсон, формою існування пов'язаної з постановкою і розв'язуванням індивідуальних завдань розвитку дорослими людьми [5].

Висновки. Вибір стилю старіння є відповідальністю старої людини за можливі проблеми в її подальшій життєдіяльності. Основне завдання нівелювання інволютивних процесів інтелектуального розвитку в геронтогенезі полягає в тому, щоб пролонгувати соціально активне життя до його фізичного завершення.

### **Список використаної літератури**

1. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія [Електронний ресурс] / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>
2. Коваленко-Кобилянська І.Г. Індивідуалізована дистанційна освіта як засіб запобігання інволютивних процесів інтелектуального розвитку у старості / І.Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – Том 1, № 4, 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/67](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/67)
3. Коваленко-Кобилянська І.Г. Інтелектуальний розвиток у старості / І.Г. Коваленко-Кобилянська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v2/i9/11.pdf>

4. Смульсон М.Л. Интеллект дорослої людини: структура та саморозвиток. / М.Л. Смульсон [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/175](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175)
5. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
6. Смульсон М.Л. Розвиток у старості: завдання, специфіка, ризики / М.Л. Смульсон // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, І-нт соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2012. – Вип. 30(33). – С.186-196.
7. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 288 с.
8. Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта / М.А. Холодная [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf](http://www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf).

Старение населения и динамика экономического развития общества требует перманентного обучения человека во все периоды его развития, включая старость. Акцентируется внимание на том, что отношения к индивидуальной психической сохранности в старости является показателем социальной зрелости личности.

*Ключевые слова:* старение, интеллект, развитие, виртуальная среда обучения, самостоятельная работа, эффективность обучения.

Aging of population and dynamics of economic development of society requires permanent education of a person during the all period of development, old age including. Special attention is paid to the fact that the attitude to individual mental preservation in one's old age is an indicator of social maturity of the individual.

*Key words:* aging, intellect, development.

**УДК: 159.923.2: 159.964.21: 130.2**

## **АВТЕНТИЧНІСТЬ ФАХІВЦЯ У КРИЗОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**С.О. Копилов,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
методології і теорії психології  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат філологічних наук*

У статті показано зв'язок між цивілізаційною кризою Новітньої доби та виникненням поняття особової автентичності. Виявлено провідну роль категорій діалогу та культури у розвитку філософських та психологічних концепцій автентичності. Окреслено засади діалого-

культурологічного підходу до дослідження й формування автентичності фахівця у кризовому суспільстві.

*Ключові слова:* цивілізаційна криза, діалого-культурологічний підхід, автентичність фахівця.

**Постановка проблеми.** Поняття особистої автентичності, що виникло й розроблялося передусім в екзистенціальній та гуманістичній філософії XX ст., набуло значної ваги у сучасній персонології, зокрема в теоретичній та практичній психології. Це, очевидно, зумовлено двома взаємопов'язаними чинниками – граничним ускладненням «ситуації людини» за Новітньої доби та нагальною потребою у категоріальних засобах цілісного осягнення цієї надскладності буття сучасної особи та соціуму. Адже концепт автентичності («справжності», відповідності життя індивіда його глибинній природі чи сутності) – попри давню соціокультурну передісторію є, як свідчить відомий сучасний філософ Ч. Тейлор, «явищем відносно новим» [6]. Дійсно, граничної злободенності ця ідея могла набути лише на тлі граничного загострення всезагальних буттєвих суперечностей, усвідомлення незнання цієї власної сутності, більш того - відчуття несправжності свого існування. Це одна з провідних ознак новітньої «кризи європейського людства» (Е.Гуссерль), яка й стала вихідним предметом осмислення для вищезгаданих філософських течій XX ст. і сенс якої влучно окреслив у 20-х рр. М.Шелер: «...Ми вперше живемо у добу, коли людина стала глибоко і безумовно "проблематичною" для самої себе, коли вона не знає, ким вона є, і водночас знає, що вона цього не знає...» [9, 146]. Ця криза свідомості, у свою чергу, відповідає буттєвій «проблематизації» - постановці під загрозу, під сумнів самого способу існування людини. За словами К.Ясперса, «...людина виявляється відірваною від свого коріння... Вона ніби не може більше утримувати буття... Ми ж хочемо проникнути в основи дійсності, в якій ми живемо... Після того, як єдність, яка не викликала сумнівів, виявилася розбитою вщент, ми бачимо тільки існування, з одного боку, і усвідомлення нами й іншими людьми цього існування - з іншого боку» [9, 102].

Саме цей глобальний соціокультурний контекст робить поняття «буття самим собою» (яке, на наш погляд, досить точно відповідає науковому концепту автентичності) наріжною проблемою, ціннісно-смісловим орієнтиром людини XX – XXI ст. Це й спонукало того ж таки Тейлора назвати цю добу «культурою автентичності» [6]. І одним з провідних вимірів цієї проблеми є двозначність, суперечливість вищезгаданого ідеального уявлення про власну "природу" (сутність): ця природа є індивідуально-унікальною і водночас всезагально-родовою. Бути собою означає бути саме цим, єдиним у світі "Я" і водночас бути справді людиною, єднаючись тим самим з іншими. Саме Новітня доба як ніколи загострює одвічну суперечність між індивідуальним та соціальним планами існування особи. Досить потужний мотив думки XX ст. – переконання, що норми й ціннісні настановлення, які регулюють суспільні стосунки, протистоять, перешкоджають вільному самовизначенню й самоздійсненню особи; останнє ж, у свою чергу, суперечить нормальному функціонуванню спільноти. При цьому вже на межі XIX - XX ст. окреслюється криза, вичерпаність індивідуалізму як соціокультурної доміанти Нової доби, і водночас дедалі більше компрометують себе крайні форми



колективізму та «соціоцентризму». Відтак іде пошук способів «урівноваження», сполучення, взаємопокладання індивідуального та суспільного в житті й свідомості особи. Це стосується й такого значущого виміру життя, як професійна діяльність та стосунки - адже останні найповніше втілюють соціальність буття індивіда і водночас, вочевидь, мають реалізувати його прагнення, здібності, смисложиттєві настановлення. І хоч ця колізія, природно, не розв'язана у всезагальному плані, останнє століття народило регулятивні ідеї, які, на наш погляд, відкривають шляхи глибшого осягнення, а відтак і вирішення проблеми автентичності особи, зокрема і як фахівця.

Спираючись на філософські ідеї М.М. Бахтіна та В.С. Біблера, ми вважаємо найзначущими з цих універсалій (провідних ідей-визначень буття та пізнання) Новітньої доби: 1) настановлення на культуру як властиву людині здатність до самодетермінації, покладання (творення) свого та всезагального буття; 2) регулятивну ідею діалогу, діалогічних стосунків («Бути означає спілкуватися діалогічно» (М.М. Бахтін) [1]). При цьому, як показують сучасні дослідження [2], у філософській, науковій, мистецькій думці ХХ ст. поступово окреслювалося «взаємозамикання», взаємовизначальний зв'язок цих понять. А саме, згідно з філософською концепцією В.С. Біблера, культура існує у формі діалогу різних культур і, з іншого боку - як культура діалогу; так само діалогічні стосунки постають буттям у культурі, культуротвірною активністю. Утім, ці загальні положення слід підтвердити й конкретизувати, застосовуючи їх до осмислення наріжних проблем сучасності. Принаймні, одразу можна завбачити, що вищеокреслена ситуація екзистенційної кризи актуалізує саме ідею культури як самодетермінації – можливість і нагальність нового визначення-«починання» (обґрунтування) особистого та всезагального буття [2]. Ідея ж діалогу – пряма відповідь на колізію зіткнення індивідуального та соціального у людині, орієнтир для її розв'язання – не випадково ж бо європейська філософія діалогу, що вперше чітко артикулювала ідею універсальності діалогічних стосунків, виникла саме на початку ХХ ст. У цьому світлі екзистенційний розрив людини з собою постає не лише "трагедією культури" (Г. Зіммель), але й позитивною умовою існування, окресленою дещо пізніше М. Бахтіним: «Людина ніколи не співпадає з собою. До неї не можна застосувати формулу тотожності:  $A \in A$ ... Справжнє життя особистості звершується як би у точці цього неспівпадіння людини з самою собою, у точці виходу її за межі всього, чим вона є як буття речі (рос. «вещное бытие»)» [1, 36].

Водночас сутнісний взаємозв'язок регулятивних ідей діалогу та культури та їх визначальний вплив на мислення і на самé існування новітньої людини, по-перше, часто не усвідомлюється, по-друге ж - зустрічає потужний опір. При цьому протилежні діалогу «монологічні» (категорія Бахтіна) інтенції, як правило, постають також і антикультурними. Наразі їх подолання, розбудова соціуму діалогу культур є, на нашу думку, альтернативою глобальної кризи, запорукою гідного – власне, автентичного, «самовідповідного» – існування людства та кожної особистості. На це мають бути спрямовані і науково-дослідницькі зусилля, зокрема у психології. Відтак необхідним є докладніший аналіз вищеокреслених колізій і розробка діалого-культурологічної стратегії дослідження й формування особистої автентичності. Це

дозволить, зокрема, окреслити продуктивну модель самоформування й самоздійснення сучасної особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Зазначене завдання передусім вимагає прояснення й розвитку психологічної категорії автентичності, зокрема актуалізації її соціокультурних витоків та змістового потенціалу у світлі вищезгаданих буттєвих орієнтирів. При цьому суттєво, що поняття автентичності вперше окреслилося в екзистенційній, персоналістській та феноменологічній філософії саме у зв'язку з "кризою відносин" особистості та суспільства. Однак одночасно з цими західноєвропейськими ідеями, згодом асимільованими психологією, цю проблематику розробляли інші потужні розумові традиції, донині менш відомі світовій науковій думці. Зокрема, важливим видається співставлення західної традиції з російською філософією Срібного віку та 20-х рр. Адже остання, хоч і не вживала поняття автентичності, напружено осмислювала ті самі екзистенційні питання і знаходила евристичні відповіді, що часом випереджали розвиток усієї культури ХХ ст. Актуалізація цих ідей поряд зі здобутками європейської та американської персонологічної думки дозволяє, на наш погляд, поглибити поняття особистої автентичності у психології, яке часто розмивається або спрощується саме внаслідок його "популяризації" психотерапевтичними практиками. Деяке уявлення про численність та розбіжність тлумачень категорії автентичності дає «Психотерапевтична енциклопедія»: «Часто у якості синонімів терміна «автентичність» використовуються такі визначення, як особистість, що повноцінно функціонує (Роджерс), свобода (Олпорт), самість, цілісна особистість (Перлз), конгруентність (Гриндер, Бендлер)» [11]. Очевидно, необхідна не уніфікація цих трактовок, змістовно багатих та глибоко вкорінених у психологічній теорії та практиці, а їх продуктивна взаємодія, що продовжувала б основні тенденції розвитку ідеї автентичності у Новітній культурі. Відтак виявлення цих тенденцій є важливим теоретико-методологічним завданням.

Звертаючись із цією метою до традиції російської філософії початку ХХ ст., можна завбачити, що ключова для неї проблема самоздійснення людини, досягнення повноцінного буття від початку пов'язувалася з вищезгаданою колізією індивідуального та всезагального (соціального) у життєдіяльності та у внутрішньому світі особи. Так, ще у 1895 р., за часів панування позитивізму й механістичного детермінізму у філософії та науці, відомий мислитель та психолог Н.Я. Грот, замислюючись над природою «моральнісних учинків, натхненних любов'ю та співчуттям», питав: «Яка ж психічна сила лежить у підґрунті цієї світової любові? Очевидно, у кожній індивідуальній живій істоті є, поряд з індивідуальною волею до життя, спільна світова воля до життя... Це реальна сила, справжній діяч і чинник нашої моральнісної поведінки...». Провідна риса цієї сили – «схильність до творчості, до творчої розбудови та підтримання життя поза індивідуумом... Індивідуальна воля до життя є лише частковим проявом і частковою формою «світової волі до життя», що створює й підтримує безліч життів через індивіда, але поза його межами» [4, 398 - 399].

Як бачимо, психологічні пошуки тут скеровуються й надихаються філософською думкою, яка на теренах Росії завжди мала виразну етичну спрямованість. Це суголосне пафосу вищезгаданої книги Тейлора і ніби передбачає висновок, якого він дійшов понад століття згодом, підсумовуючи розвиток ідеї

автентичності у ХХ ст.: «Форми [сучасного життя. - С.К.], які обирають самоздійснення без зважання (а) на потреби наших зв'язків з іншими або (б) на будь-які вимоги, породжені чимось більшим або іншим, ніж людські бажання й прагнення [соціокультурними цінностями, ідеалами тощо. - С.К.], є саморуйнівними... вони руйнують умови для реалізації нашої автентичності» [6, 32].

Наведений вислів Грота висвітлює ще одну суттєву властивість вітчизняної персонологічної думки - наголошування творчого характеру буття людини, настановлення на пошук та культивування себе, на самотворення, яке водночас є здійсненням-творенням вищих цінностей. Таким чином, уже на межі ХХ ст. у психологію проникає властива російській філософській, мистецькій, етико-релігійної думці інтенція на розуміння буття особи як самодетермінованого, тобто як вільного та відповідального самовизначення й самоздійснення у соціально спрямованій, культуротвірній активності. Саме відчуття глобальної кризи актуалізує те світобачення, про яке згодом писав В.С. Біблер: «Нескінченне, вічне буття розуміється так, «ніби» воно було... витвором культури... Світ... розуміється в момент свого початку...» [2, 233]. Відповідні ідеї розвивали такі мислителі початку ХХ ст., як М. Бердяєв, Л. Лопатін, С. Франк, П. Флоренський, В. Зеньковський тощо. Не маючи змоги зупиняючись докладно на аналізі їх концепцій, наведемо наразі вислів одного з визначних діячів культури цієї доби В. Іванова з його етапної статті «Ти єси» (1907): «Сучасна криза індивідуалізму не є лише явищем нормативного порядку, зумовленим зрушеннями цінностей у царині морального самовизначення особистості, - але вкорінена так само у зростанні та змінненні самої свідомості особистості; витончення та поглиблення особистої свідомості, диференціюючи її, зруйнувало її єдність» [3, 289]. У цій ситуації російський митець фактично міркує про досягнення автентичності, але не за рахунок відмови від здобутків культури індивідуалізму на користь тієї чи іншої форми знеособлюючого «колективізму», а через іманентне подолання «нарцисичних» викривлень та небезпечних тенденцій цього ж процесу «витончення та поглиблення свідомості». Вихід він вбачає в «антропологічному принципі» християнства: «Людське самоствердження є оманливим, якщо суб'єктом його є обмежена особистість. Належить відкрити своє істинне я, щоб затвердитись у ньому. Християнство вчить, що таке я приховано присутнє у людині: «Царство небесне у вас є»» [3, 286]. Відкрити «Ти» в «я» («Небо в нас»), знов здобути його «і в недоступному ближньому, і в недоступному Бозі» й тим самим відновити єдність «мікрокосму й макрокосму» - такою є, на його думку, мета сучасної душі [3, 294]. Це релігійне і водночас мистецьке творення вищої реальності, вищих цінностей – «теургія» у концепції В. Іванова – є самотворенням особистості як суб'єкта співбуття з іншим. М.М. Бахтін згодом визнавав вищезгадану статтю Іванова одним з витоків своєї концепції діалогу.

Так само провіщенням діалогізму видаються деякі ідеї ще одного видатного релігійного мислителя Срібного віку - П.О. Флоренського. Зокрема, він задовго до Бахтіна формулює майже в тих самих термінах принцип несамототожності людського буття: «Закон «А=А» обертається на цілком порожню схему самоствердження, що не синтезує собою жодних дійсних елементів... «Я=Я» постає нічим більш, як криком відвертого егоїзму – «Я!» - адже, де нема відмінності, там не

може бути і єднання» [7, 51]. Цій «мертвій та формальній само-тотожності « $A=A$ », внаслідок якої  $A$  мало б самісно, самостверджувально, егоїстично виключати будь-яке не- $A$ », Флоренський протиставляє самототожність не як «факт», а як «акт» - «змістову, повну життя, реальну само-тотожність  $A$  як такого, що вічно зрікається себе і у своєму само-зреченні вічно отримує себе» [7, 65]. Отже, християнська антропологічна думка стала одним з витоків розвиненої у філософії та психології ХХ ст. ідеї самоздійснення через самотрансценденцію, через вихід за межі власного «малого Я». Цілком очевидно, зокрема, є співзвучність наведених вище думок російських діячів культури з більш пізньою психологічною концепцією В.Франкла, у якій поняття самотрансценденції займає провідне місце: «Людське буття завжди орієнтоване назовні, на щось, що не є ним самим, на щось або на когось: на сенс, який необхідно здійснити, чи на іншу людину, до якої ми тягнемось, люблячи її. У служінні справі чи в любові до іншого людина здійснює сама себе. Чим більше вона віддає себе справі, чим більше вона віддається своєму партнерові, тим більшою мірою вона є людиною і тим більшою мірою вона стає самою собою» [8, 29-30]. Франкл формулює принцип досягнення автентичності («сислової наповненості») особистого існування: «Якщо людина хоче прийти до самої себе, її шлях лежить через світ» [8, 120]. У російській же психології ще у 20-ті рр. ХХ ст. з'являється відомий постулат Л.С. Виготського: «Через інших ми стаємо самими собою».

Таким чином, у культурі першій третині ХХ ст. на тлі глобальної цивілізаційної кризи ідеал справжнього (автентичного) буття особи починає безпосередньо пов'язуватися з поняттями діалогу та культури. Відповідні тенденції з'являються і в розумінні професійної діяльності як однієї з найважливіших граней самоздійснення особистості. Відтак ця діяльність постає, з одного боку, формою співбуття з іншими людьми – формування й перетворення соціальних зв'язків у їх поглибленому, діалогічному розумінні; з іншого ж, професія виступає способом породження нових цінностей та смислів – культуротворення. Подальша ж конкретизація цього діалогу-культурологічного розуміння професійної діяльності, яке нині лише починає оформлюватися у суспільній свідомості, вимагає, зокрема, психологічного моделювання взаємозумовленості цих двох аспектів професійного самоформування та самоздійснення особистості.

Насамперед у порядку окреслення загальної логіки цього взаємозв'язку інтенцій на діалог та на культуру можна завбачити, що професійна дія як діалогічно звернена до інших осіб набуває комунікативного виміру – постає висловлюванням, ціннісно-сислове наповнення якого створює й трансформує стосунки діяча з «адресатом». За такого розуміння фахова діяльність безпосередньо має культуротвірний сенс, а її «продукт» – текст постає індивідуальним твором і водночас ланкою спільної (у граничному розумінні – загальнолюдської і навіть «космічної») творчої активності. Водночас цей творчий акт є самозверненням – адже, змінюючи ситуацію відносин з іншими, діяч цим самим неминуче формує та перетворює себе, стає суб'єктом самодетермінаційної активності – власне особистістю. Бути у діалозі з іншими фахівцями, зі споживачами продуктів діяльності, з усіма, хто так чи інакше сприймає і оцінює мої професійні дії, – це і означає бути у просторі культури. Але існує і зворотній зв'язок: той, хто розглядає свою професійну активність як створення культурних (а не просто «товарних»)

вартостей, цінностей, залучається з власної «вільної потреби» (вираз А.В. Ахутіна) до царини міжособового, міжгрупового і, зрештою, всезагально-людського обміну цими ціннісно-смысловими утвореннями – до діалогічних стосунків у розумінні М. Бахтіна та В. Біблера. І саме у цьому діалозі людина, за Бахтіним, людина «вперше стає тим, чим вона є... не лише для інших, але й для себе самої» [1, 153] – тобто досягає автентичності.

Психологічні умови та механізми становлення й перебігу щойно описаної діалого-культурологічно зорієнтованої професійної діяльності підлягають докладному теоретичному й емпіричному дослідженню. Наразі ж можна намітити лише деякі його напрями й провідні проблеми. Зокрема, окреслена вище універсальна колізія індивідуального та соціального відображується у діяльності фахівця як наріжне питання про зіткнення прийнятих у даній культурі принципів, норм та усталених способів діяльності з прагненнями та здібностями індивіда, що мають бути творчо реалізовані. Орієнтація на діалог і культуру, на наш погляд, дає принципове розв'язання цієї реальної суперечності. А саме, за такого підходу будь-яке засвоєння професійних норм та усталених форм діяльності буде свідомим самовизначенням особи щодо них. Це означає, по-перше, особисте емоційно-вольове й інтелектуальне прийняття-вибір певних можливостей з-поміж багатьох існуючих у сучасному полікультурному просторі; по-друге – їх індивідуалізуючу трансформацію, «прилаштування» (природно, у межах можливого) до власних нахилів, цілей та здібностей. Настановлення на культуротвірну активність рівнозначне тому, що будь-які загальні норми й алгоритми наново «винаходяться» індивідом, набувають нового сенсу у просторі його особистого відповідального самовизначення в «єдиній та цілісній події буття» (М. Бахтін) і водночас у світлі всезагальних цінностей – Істини, Краси, Добра тощо. Це розумове та дійове самовизначення надає професійній дії характеру не лише витвору, але й вчинку – виконання певного внутрішнього обов'язку щодо інших та самого себе. У такому разі орієнтація на суспільні норми є не формальною й автоматичною адаптацією, але діалогічним прилученням індивіда до глибинного загальнолюдського смислу даної професії (і водночас оновленням цього смислу, який у формалізованих інструкціях та у деперсоналізованих діях вихолощується). Відтак самі норми постають не зовнішніми обмежувальними рамками, але засобом продуктивного самоорієнтування та самоздійснення індивіда.

Щойно намічене розуміння професійної діяльності, яке, на наш погляд, відповідає кризовим викликам Новітньої доби і відтак – вимогам сьогодення, вимагає відповідних форм підготовки фахівця, зокрема освітніх. Очевидно, що сучасна система професійної освіти переважно орієнтована на інше бачення професійної діяльності, яке домінувало протягом індустріальної доби і загалом відводило фахівцю роль ідеально функціонуючої «деталі» у глобальному механізмі сумісно-розподіленої праці. І хоча фактично творчий пошук та вільне спілкування фахівців мали визначальний вплив на розвиток новочасного суспільства, вони ніби залишалися "за дужками" основної форми діяльності - знаряддевого перетворення матеріальних об'єктів. Останнє в ідеалі мало бути цілком стандартизованим, підкореним загальним технологічним нормативам, і ця модель за Нової доби поступово поширювалася на всі сфери взаємодії особи з предметним світом

(матеріальним та ідеальним) та з іншими людьми. Знеособлення та відчуження від власної природи, що стали наслідком такої універсалізації предметно-знаряддевої інтенції, описані багатьма мислителями й науковцями від К. Маркса до М. Хайдеггера, М. Бердяєва та Е. Фромма. Натомість діалого-культурологічна орієнтація у осмисленні та розбудові професійної діяльності передбачає, що екзистенційне відношення до інших людей та спрямованість на ціннісно-сміслову (а не лише матеріальну) перетворення дійсності безпосередньо "присутні" у будь-якій дії фахівця.

**Висновок.** Відповідні настановлення мають формуватися у молодій людини уже в період початкового орієнтування у світі сучасних професій, тобто у старшому шкільному віці, коли здійснюється початкова професійна орієнтація. Спеціальну ж освіту в усіх її ланках слід безпосередньо спрямувати не просто на механічне засвоєння певних норм та способів діяльності разом з їх необхідним теоретичним «забезпеченням», але на осмислення загального соціокультурного сенсу професії, що опановується. Оскільки ж у сучасному світі існують суттєво відмінні її бачення, цей сенс неминуче постане проблемним, суперечливим, що і відповідає кризовій ситуації сьогодення. Зіткнення, суперечка різних настановлень не дає індивіду змоги цілком ідентифікуватися з одним з них, а отже - ставить у ситуацію не просто вибору з наявних «варіантів», але їх творчого переосмислення й сполучення. Це і є ситуація діалогу професійних культур, який має розпочатися ще в період фахової підготовки – в обговоренні найгостріших проблем даної професії, у попередньому "розигруванні" різних можливих способів дії тощо. Деякі конструктивні засади та "технологічні" особливості такого інноваційного освітнього процесу, на нашу думку, висвітлені у концепції Школи діалогу культур, що протягом останніх десятиліть розроблялася й апробувалася групою науковців під проводом В.С. Біблера та освітянами Росії та України [10]. Загалом же психолого-педагогічні засади та шляхи розбудови діалого-культурологічно зорієнтованої середньої та вищої професійної освіти є пріоритетним предметом подальших досліджень та експериментальної практики. Наразі ж висловлюю переконання, що саме на окресленому тут шляху можуть бути досягнуті автентичність діяльності сучасної особи як фахівця, її продуктивні гармонійні стосунки з суспільством, світом та з самим собою.

### Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1972.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М.: Рус. феном. общ., 1997. – 440 с.
3. Иванов В.И. По звездам. Борозды и межи / В.И. Иванов . – М.: Астрель, 2007. - 1137 с.
4. Психология личности в трудах отечественных психологов / СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия. - СПб.: Питер, Б.Д. Карвасарский, 2000.

6. Тейлор Ч. Етика автентичності / Ч. Тейлор / Пер. з англ. – Вид. друге. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2013. – 128 с.
7. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи / П.А. Флоренский. – М.: АСТ, 2005. – 633 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер с. англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Читанка з історії філософії: Кн.6: Зарубіжна філософія ХХ ст. – К.: Фірма "Довіра", 1993. - 239 с.
10. Школа діалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр, 1993. – 453 с.

В статті раскрыта зв'язь поняття автентичності особистості з кризисом цивілізації Новішого часу. Прослідована ключова роль понять діалогу і культури в розвитку філософських і психологічних концепцій автентичності. Намечен діалого-культурологічний підхід к дослідженню і формуванню автентичності спеціаліста в кризовому суспільстві.

*Ключові слова:* цивілізаційний кризис, діалого-культурологічний підхід, автентичність спеціаліста.

The article expose the relationship between the crisis of civilization of the modern era and the emergence of the notion of personal authenticity. Found a leading role of categories dialogue and culture in the development of philosophical and psychological conceptions of authenticity. Outlines the principles of dialogo-culturological approach to the research and formation of authenticity of the specialist in crisis conditions.

*Key words:* crisis of civilization, dialogo-culturological approach, authenticity of the specialist.

**УДК: 159.923.2 + 159.964.22: 316.752**

## **ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ**

***О.Л. Музика,***

*завідувач лабораторії психології обдарованості  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук, професор*

У статті наведено типологію життєвих криз. Описуються умови кризової резистентності особистості. Виокремлюються локальні (діяльнісні і моральнісні) та глобальні ціннісні кризи. Для виявлення особливостей ціннісних криз особистості та особистісно-ціннісних ресурсів, необхідних для їх долання, пропонуються авторські методики моделювання ціннісної свідомості та надання ціннісної підтримки.

*Ключові слова:* життєва ситуація, особистісні цінності, криза, типологія криз, кризова резистентність, ціннісна підтримка.

**Постановка проблеми.** Життєва ситуація українців сьогодні так чи інакше пов'язана з воєнним конфліктом, що його підготувала і розв'язала Росія. Це стосується не тільки вояків чи вимушених переселенців, а й переважної більшості населення України, уявлення про світ і бачення майбутнього яких виявилися зруйнованими.

У цій статті не йтиметься про ПТСР чи інші межові розлади. Здоровим людям теж потрібні значні зусилля, щоб утвердитися у нових ціннісних координатах, узгодити їх зі своєю особистісно-ціннісною ідентичністю і перспективами особистісного розвитку. Типологія криз та методики моделювання ціннісної свідомості і надання ціннісної підтримки, розроблені автором, можуть бути корисними для людей, які звертаються за психологічною допомогою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості психологічної допомоги людям, що внаслідок участі у воєнних діях отримали різного роду психологічні травми, описані в низці публікацій [5, 6, 10, 11].

Кризові явища у розвитку особистості завжди пов'язані з життєвою ситуацією, в якій вона перебуває. Л.Ф. Бурлачук і О.Ю. Коржова виокремлюють два основних підходи до розуміння життєвої ситуації: «1) розуміння ситуації як зовнішніх умов перебігу життєдіяльності на певному її етапі; 2) розуміння ситуації як системи суб'єктивних та об'єктивних елементів, які об'єднуються в життєдіяльності» [1, с. 45]. Другий підхід до розуміння життєвої ситуації більшою мірою відповідає завданням, які планується вирішити у цій статті. Можна лише додати, що коли йдеться про кризові життєві ситуації в контексті розвитку особистості, то на перший план виходить суб'єктивна картина чи, точніше, певні деформації у відображенні особистістю життєвої ситуації, що склалася, які перешкоджають їй вибудувати перспективи і відшукати ресурси саморозвитку.

Переважає більшість дослідників визнає вплив зовнішніх стосовно особистості соціальних чинників на перебіг особистісних криз, ув'язуючи його з поняттями соціалізації, ресоціалізації, реадaptaції, реінтеграції, соціально-психологічної реабілітації та ін. В.В. Москаленко зазначає, що соціалізація – це «розвиток людини у певному конкретному суспільстві, яке зумовлює появу у неї особливих рис» і далі: «процес становлення у людини тих властивостей, які зумовлені історичним типом соціальної системи, в якій живе людина» [2, с. 72]. Для повторного входження індивіда в соціальне середовище застосовується термін «ресоціалізація». «Про ресоціалізацію можна говорити і тоді, коли мається на увазі процес формування у особистості здатності орієнтуватися і діяти в непередбачених, невизначених ситуаціях» [там само, с. 75]. Соціально-психологічні аспекти переважають і в терміні «реінтеграція», який тлумачиться як процес повернення людини в суспільство в ролі активного і незалежного члена соціального життя, що передбачає компенсацію втрат соціальних зв'язків, досягнення нею відповідного рівня емоційного стану тощо [9].

У працях Т.М. Титаренко соціально-психологічні та особистісні чинники долання людиною кризових бар'єрів розвитку розглядаються у взаємозв'язку. «Важливою складовою соціально-психологічної реабілітації у найближчому майбутньому має стати реадaptaція, тобто перепристосування до спокійного, мирного життя» [11, с. 165]. Важливим є поняття життєвої кризи, що розуміється як



«тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення» [8, с. 15].

Важливо, що в автобіографічній техніці психологічної допомоги як динамічне утворення розглядається не лише життєва ситуація, а й особистісна ідентичність. «Під автобіографічними практиками маємо на увазі конструювання особистістю власного життя в текстовій, тобто вербалізованій, осмисленій, відрефлексованій формі. Йдеться про вербалізування, осмислювання, рефлексування, які саме в автобіографічних практиках ніколи не стають остаточно завершеними. Ідентичність у цих практиках постійно (ре/пере/де)конструюється» [10, с. 30]. Психологічний ефект у тій чи іншій мірі пов'язується зі змінами у ціннісній сфері: з переконструюванням, переоцінкою цінностей чи відшукуванням у ціннісному досвіді і актуалізації нових. Це відображено в прийомах реконструювання життєвого шляху. «Можна оптимізувати практики побудови життєвого шляху через ціннісно-смісловий, композиційний, комунікативний впливи таким чином:

- 1) шляхом «штопання» дірок в особистісній історії, інструментом чого стає наратив, який змінює композиційно-сміслові аспекти автобіографії;

- 2) шляхом усвідомлення, моделювання, урахування різних, інколи протилежних, точок зору на все, що відбувається з нами;

- 3) шляхом нового монтажу вже відомих наративів, інструментом чого стає ментатив;

- 4) шляхом фрагментації наративу, що сприяє розширенню, розгалуженню значущих для автобіографії смислів;

- 5) шляхом перефокусування автобіографії, тобто перетворення комунікативної структури тексту;

- 6) шляхом змінювання адресатів оповідання, що насамперед впливає на комунікативну структуру тексту, а вже через неї на ціннісно-сміслову;

- 7) шляхом усвідомлення цілеспрямовання практик автобіографування;

- 8) шляхом моделювання межі, переходу між звичними, повсякденними практиками й новими, ризикованими, перетворювальними практиками, яких чекає від нас життя» [там само, с. 36].

Зміст життєвої кризи, якщо дивитися на неї крізь призму особистісних цінностей, полягає у тому, що цінності, що сформувалися у людини на певному етапі життя, вступають у суперечність з можливістю задоволення потреб особистості на новому життєвому етапі. Для психологічного дослідження важливим є насамперед те, що життєва криза є феноменом внутрішнього суб'єктивного світу людини, а цінності є одиницею дослідження свідомості, які можна емпірично дослідити.

**Мета статті** – розробити теоретичні засади й описати методичні процедури надання ціннісної підтримки особистості, що перебуває у кризовій життєвій ситуації.

**Виклад основного матеріалу.** Людина, яка потрапила в нову життєву ситуацію, тим більше таку стресогенну як військовий конфлікт, потребує певного часу і внутрішньої роботи для адаптації і перебудови особистісно-ціннісної ідентичності, яка може продовжуватися і після припинення стресогенних впливів. Зрозуміло, що

накопичення копінг-стратегій – процес тривалий і виходить за рамки ситуації, зачіпаючи найбільш фундаментальні утворення особистості, насамперед її цінності. Особистісні цінності розглядаються нами як сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про соціальні умови та індивідуальні способи задоволення базових особистісних потреб [3].

Основна характеристика кризової життєвої ситуації, в якій перебувають нині більшість українців, полягає в тому, що у ціннісно нестабільний соціум має інтегруватися ціннісно нестабільна особистість. Психологічні проблеми людини полягають у невизначеності, нестійкості, нестабільності її особистісних цінностей, що негативно позначається на регуляційних схемах особистісного саморозвитку. Якщо про стабільність наразі не йдеться, то дуже важливо, щоб кожній людині були зрозумілими перспективи і тенденції розвитку суспільства. Це необхідно для того, щоб вона могла вибудувати й ціннісно узгодити з ними тенденції власного саморозвитку.

Життєві кризи в рамках запропонованого суб'єктно-ціннісного підходу до аналізу свідомості можуть розглядатися на двох рівнях – як локальні і як глобальні ціннісні кризи (рис. 1).

**Локальна ціннісна криза** полягає у знеціненні або нестачі однієї чи кількох особистісних цінностей, необхідних для саморегуляції розвитку людини у певній життєвій ситуації. Залежно від змістового наповнення особистісних цінностей та їх функцій, у локальних ціннісних кризах можна виокремити локальні діяльнісні і локальні моральнісні кризи. **Локальна діяльнісна** ціннісна криза – це стан, який переживає творча особистість тоді, коли певні здібності, вміння, прийоми діяльності, які завжди давали бажані результати, виявляються неефективними у новій життєвій ситуації. **Локальна моральнісна** ціннісна криза зумовлюється відсутністю однієї чи кількох відповідних життєвій ситуації особистісних цінностей, які б окреслювали етичні межі діяльності й давали людині відчуття її смислу в контексті особистісного саморозвитку. Долання локальних ціннісних криз, як правило, пов'язане не з виробленням кардинально нових цінностей, а з переосмисленням людиною власного ціннісного досвіду і відшукуванням у ньому необхідних ресурсів саморозвитку (див. рис. 1).

**Глобальна ціннісна криза** характеризуються дефіцитом цілих груп особистісних цінностей (діяльнісних чи (і) моральнісних), необхідних для суб'єктно-ціннісної регуляції особистісного саморозвитку. Якщо у людини для розвитку в новій життєвій ситуації бракує ресурсу у вигляді інструментальних засобів (діяльнісних цінностей), то йдеться про **глобальну діяльнісну кризу**. Якщо ж, за наявності необхідних умінь і здібностей, у людини відсутні ціннісно-сміслові утворення, що забезпечують мотивацію саморозвитку (моральнісні цінності), то йдеться про **глобальну моральнісну кризу**.

**Життєва ціннісна криза** є окремим випадком глобальної ціннісної кризи і характеризується тим, що і моральнісні, і діяльнісні особистісні цінності людини виявляються повністю нерелевантними життєвій ситуації, що склалася, і не здатні утворити суб'єктно-ціннісне ядро регуляції особистісного саморозвитку. Вихід із таких криз потребує від людини надзвичайних зусиль, оскільки через обмаль внутрішніх ресурсів доводиться заново вибудовувати картину світу і бачення свого

місця в ньому, виробляти відповідні ситуації діяльнісні і моральнісні цінності, у стосунках з людьми і в діяльності стверджувати нову ціннісну ідентичність.

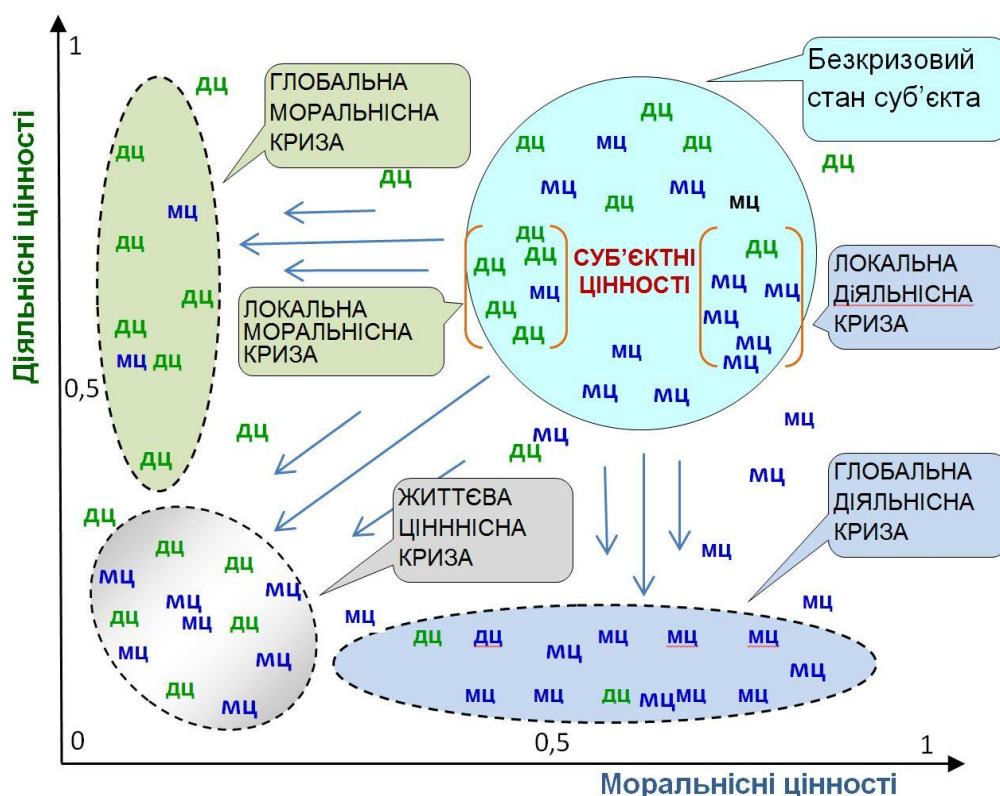


Рис.1. Факторно-семантична модель ціннісних криз

Звичайно, у ситуації життєвої кризи людині необхідна психологічна допомога, але не варто недооцінювати адаптаційних можливостей і життєстійкості самої людини. Порівняльні дослідження обдарованих і пересічних людей дозволили виокремити два типи **кризової резистентності** [4].

Перший тип кризової резистентності характерний для творчо обдарованих людей. Їхня ціннісна когнітивна складність в рази перевищує ціннісну когнітивну складність пересічної особистості. Механізм, який дозволяє долати кризові явища було названо *феноменом мінливої стійкості*. При перших ознаках життєвої кризи у ціннісній свідомості особистості відбувається переструктурування особистісних цінностей: ті, що виявилися нерелевантними життєвій ситуації деактуалізуються, а ті, що перебували в латентному стані, навпаки, набувають значимості і детермінують активність людини відносно незалежно від зовнішніх обставин. При цьому важливо, щоб в арсеналі актуалізованих особистісних цінностей були моральнісні й діяльнісні конструкти, які у взаємозв'язках і у взаємопідтримці утворюють основу внутрішньої регуляції особистісного саморозвитку – суб'єктні цінності. Варто відмітити, що кризова резистентність обдарованих людей досить висока, оскільки у них переважають внутрішні суб'єктно-ціннісні схеми саморегуляції, а їх адаптаційна активність спрямована на збереження своєї особистісно-ціннісної ідентичності у мінливих життєвих ситуаціях.

Другий тип кризової резистентності характерний для людей з низьким рівнем ціннісної когнітивної складності, а отже й браком внутрішніх адаптаційних

ресурсів. У структурі їх ціннісної регуляції ситуаційні цінності домінують над особистісними. Люди з другим типом кризової резистентності є досить толерантними до зміни власної ціннісної ідентичності: як моральнісні, так і діяльнісні особистісні цінності досить легко знецінюються і під впливом нової життєвої ситуації починають освоюватися нові. Суб'єктні цінності у цих випадках є або нестійкими, або ж не формуються зовсім.

Для виявлення особливостей життєвих криз може застосовуватися **методика моделювання ціннісної свідомості (ММЦС)** [7]. ММЦС складається з кількох етапів. Спочатку проводиться тривала рефлексивно-біографічна бесіда з метою виявлення значимих життєвих подій і референтних осіб, які впливали на розвиток особистості. Потім шляхом зіставлення виокремлюються провідні риси референтних осіб і складається матриця: *Я + референтні особи X значимі особистісні риси*. Результати самооцінки цих рис та оцінки досліджуваним їх вираженості в референтних осіб піддаються факторному аналізу, в результаті чого отримується факторно-семантична модель ціннісної свідомості особистості. На інтерпретаційному етапі аналізується окремі індекси (референтності окремих осіб, ціннісної когнітивної складності, модальності, ціннісної єдності індивіда з групою, особистісної значимості конструкта); психосемантичні показники (з яких конструктів складаються суб'єктні цінності? Чи збалансовані вони структурно і за змістом? Які їх семантичні зв'язки? Який зміст насправді може приховуватися за словесним оформленням?); регуляційний потенціал ціннісної свідомості і ресурси розвитку (яких конструктів бракує у ціннісній свідомості, щоб залагодити ціннісні конфлікти? Які прогалини у структурі суб'єктних цінностей? Які ресурси у вигляді незначимих ціннісних конструктів можна включити у процеси особистісного саморозвитку? Які конструкти потрібно відшукати у ціннісному досвіді чи навіть привнести, щоб підняти рівень регуляційного потенціалу і намітити тенденції до особистісного зростання?).

Для психологічної допомоги людям, що переживають життєву ціннісну кризу, необхідні методики, що впливають безпосередньо на ціннісну сферу особистості. До них можна віднести і розроблену нами методику **ціннісної підтримки**. На відміну від досить об'ємного поняття психологічної підтримки, ціннісна підтримка спрямована на вузьке коло психологічних феноменів, локалізованих переважно у ціннісній свідомості особистості. **Ціннісна підтримка** – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості.

У процесі досліджень було вироблено ряд правил ціннісної підтримки:

- *ресурси для ціннісної підтримки мають відшукуватися переважно у ціннісній свідомості тієї людини, якій вона надається;*
- *привнесені цінності мають складати меншу частину від усіх, що беруть участь у ціннісній регуляції (у наших емпіричних дослідженнях ця частина не перевищує третини), і мають бути усвідомлені, узгоджені та прийняті людиною;*
- *цінності, які актуалізуються у процесі ціннісної підтримки, мають бути діяльнісно ствердженими. Іншими словами, людина має робити і*

*рефлексувати реальні дії та вчинки, щоб упевнитися у позитивних бажаних змінах;*

*- критеріями ефективності ціннісної підтримки є гармонізація і визначеність, безконфліктність ціннісної свідомості, що контролюється з допомогою ММЦС.*

За недостатнього розвитку діяльнісних цінностей ціннісна підтримка може здійснюватися у таких напрямках:

*- включення у нові види діяльності, в яких швидко зможуть розвинулися окремі уміння;*

*- диференційована оцінка окремих умінь та вибір шляхів розвитку здібностей у різних сферах;*

*- включення до різних ситуаційних контекстів, де б суб'єкт зміг краще оцінити те чи інше своє вміння і розвивати свої здібності;*

*- визначення пріоритетних умінь, над якими потрібно більш наполегливо працювати, аби досягти вищих рівнів розвитку;*

*- спрямування людини на реалістичнішу оцінку власних умінь, визначення здібностей, які необхідно розвивати у першу чергу для досягнення реалістичних цілей.*

У випадках, коли у досліджуваного існують певні проблеми у стосунках з референтними особами, зміст ціннісної підтримки може бути таким:

*- розширення кола референтних осіб;*

*- знайомство з успішними людьми;*

*- аналіз біографій видатних людей;*

*- надання диференційованої оцінки в залежності від результатів діяльності та залучення до цього процесу інших людей;*

*- розгорнутий аналіз і оцінка дій кожного учасника у процесі виконання спільних завдань;*

*- заохочення вироблення людиною власних рішень і прийняття відповідальності за них.*

За умови недостатньої рефлексії суб'єктом власних особистісних якостей як ресурсів саморозвитку, ціннісна підтримка зосереджується на таких аспектах:

*- спільний аналіз особистісних якостей на окремих етапах роботи і в процесі виконання різних завдань;*

*- аналіз стимулюючого і гальмуючого впливу певних особистісних якостей на успішність в різних сферах;*

*- спільний аналіз виокремлених людиною особистісних якостей та пошук їх відображення у конкретних життєвих ситуаціях та вчинках;*

*- аналіз ролі особистісних ресурсів досягнення успіху на прикладі біографій відомих людей;*

*- аналіз місця особистісних якостей у розвитку окремих умінь, дій, операцій;*

*- порівняння особистісних якостей досліджуваного з такими ж рисами інших референтних осіб;*

*- залучення референтних осіб до оцінки особистісних якостей досліджуваного;*

- стимулювання самооцінки рис характеру у процесі виконання окремих завдань.

**Висновки.** В умовах ціннісної нестабільності суспільства психологічна допомога особистості, що перебуває в стані ціннісної життєвої кризи, неможлива без урахування її власних особистісно-ціннісних ресурсів та активності, спрямованої на вдосконалення схем ціннісної регуляції особистісного саморозвитку. Методики моделювання ціннісної свідомості та надання ціннісної підтримки відповідають цим вимогам, оскільки спираються на ціннісний досвід суб'єкта та його здатність до свідомої регуляції власного особистісного розвитку. При наданні ціннісної підтримки акцентується увага на сприйманні суб'єктом отриманих показників як динамічних, а не константних, як ресурсів саморозвитку, що можуть змінюватися під впливом докладених зусиль. Описані методики можуть застосовуватися і для контролю діагностичних показників з точки зору їх включення в регуляційні механізми особистісного розвитку через структуру суб'єктних цінностей.

### Список використаної літератури

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
2. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В.В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.
3. Музика О.Л. Ціннісна свідомість обдарованої особистості на тлі ціннісної кризи суспільства / О.Л. Музика // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України. – К.: Гнозис, 1998. – С.397-401.
4. Музика О.Л. Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології / О.Л. Музика // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – С. 63-72.
5. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології; Пред-во Польської академії наук у м. Києві; Соціально-психологічний методичний реабілітаційний центр. – К.: Міленіум, 2015. – 150 с.
6. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко, Л.Г. Царенко / За ред. З.Г. Кісарчук. – К.: ТОВ «Видавництво «Логос», 2015. – 207 с.
7. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О.Л. Музика, Д.К. Корольов, Р.О. Семенова та ін. / За ред. О.Л. Музики. – К., 2015. – 146 с.
8. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К.: Агропромвидав, 1998. – 348 с.
9. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

10. Титаренко Т. М. Самодопомога у посттравматичній ситуації: практики автобіографування / Т.М. Титаренко // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Ів.-Франківськ: Вид-во ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2014. – Вип. 19. – Ч. 2. – 253 с. – С. 30-36.
11. Титаренко Т.М. Як допомогти свідкам і учасникам травматичних подій: горизонти соціально-психологічної реабілітації / Т.М.Титаренко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць / Київський національний університет імені Тараса Шевченка ; гол. ред. В.І. Судаков. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2015. – № 4 (29). – С. 163-170.

В статье приводится типология жизненных кризисов. Описываются условия кризисной резистентности личности. Выделяются локальные (деятельностные и нравственные) и глобальные ценностные кризисы. Для выявления особенностей ценностных кризисов личности и личностно-ценностных ресурсов, необходимых для их преодоления, предлагаются авторские методики моделирования ценностного сознания и предоставления ценностной поддержки.

*Ключевые слова:* жизненная ситуация, личностные ценности, кризис, типология кризисов, кризисная резистентность, ценностная поддержка.

Article presents the typology of life crises. The conditions of a personality's crisis resistance are described. Local (activity and moral) and global value crises are distinguished. For the defining of personality's value crises features and personality-value recourses, necessary for their overcoming, author's methods of the value consciousness modeling and giving of value support are proposed.

*Key words:* life situation, personality values, typology of crises, crisis resistance, value support

**УДК: 159.964.21: 159.923.2-056.26**

## **ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТА З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я**

*Некрут Т.В.,  
здобувач кафедри глибинної корекції та  
психолого-соціальної реабілітації  
Черкаського національного університету  
ім. Богдана Хмельницького*

Розкрито поняття «протиріччя», проаналізовано його представленість у різних психологічних концепціях. Презентовано емпіричний матеріал дослідження. Проаналізовано поняття статичності і динаміки в контексті суперечливої сутності психічного. Обґрунтовано доцільність глибинної психокорекції студентів з обмеженими можливостями здоров'я за авторським методом Т.С. Яценко.

*Ключові слова:* суб'єкт з обмеженими можливостями здоров'я, психіка, особистісна проблема, протиріччя, статика, динаміка, деструкція.

**Постановка проблеми.** Система вищої професійної освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я (ОВЗ) орієнтована на підготовку кваліфікованих фахівців, що володіють не тільки знаннями, вміннями, а й здатних легко адаптуватися до професійної діяльності. Успішність цього процесу залежить від особливостей особистісного розвитку і становлення суб'єкта. Вітчизняний і зарубіжний досвід показує, що особи з обмеженими можливостями здоров'я мають ряд невирішених психологічних проблем, пов'язаних не тільки з особливостями фізичного здоров'я, а й глибинними їх детермінантами. Сучасна практика надання психологічної допомоги суб'єкту з функціональними обмеженнями ведеться однобоко, беручи до уваги лише сферу свідомості при ігноруванні «іншої» (несвідомої) сфери. Актуальність заявленої теми обумовлена не обхідністю пізнання психіки суб'єкта з обмеженими можливостями в її цілісності і відсутністю комплексного підходу до дослідження феномену особистісної проблеми, необхідністю розширення можливостей його діагностування і корекції.

**Мета** статті полягає в розкритті глибинно-психологічної сутності особистісної проблеми суб'єкта з обмеженими можливостями здоров'я та специфіки її пізнання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічних словниках відсутнє визначення поняття «особистісна проблема» [2, 4] і в літературі раннього періоду цей термін не зустрічається. Термін «особистісна проблема» був сформульований Т.С. Яценко і визначається як проблема, «яку суб'єкт сам не може вирішити в результаті неусвідомленості її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних з внутрішньою, стабілізованою суперечністю» [21, с. 21]. Таким чином, особистісна проблема – це внутрішнє стабілізоване протиріччя [18-21]. Огляд наукових джерел свідчить про увагу вчених до феномену внутрішніх протиріч психіки особистості. Даний феномен знайшов відображення в працях С.М. Аврамченко, Р. Ассаджолі, Е. Берна, П.П. Горностая, Р.Р. Грінсона, П.С. Гуревича, М. Кляйн, В.М. Лейбіна, Г.В. Ложкіна, О. Лоуен, О.Р. Лурія, Н.І. Пов'якель, В. Райха, О. Ранка, А. Фрейд, З. Фрейда, К. Хорні, Т.С. Яценко та інших.

Філософські словники визначають термін «протиріччя» наступним чином: «Твердження про тотожність свідомо протилежних об'єктів (заперечуючи один одного, сторони переходять одна в іншу, стаючи тотожними)» [13, с. 696]; «Положення, при якому одне (вислів, думка, вчинок) виключає інше, несумісне з ним» [11, с. 547]; «Взаємодія протиставлених і взаємозалежних сутностей як джерел саморуху і розвитку; категорія, що виражає внутрішнє джерело всякого розвитку» [12, с. 391]. Таким чином протиріччя з філософської точки зору характеризує ту чи іншу систему як цілісну і визначає тенденцію до змін, розвитку шляхом розщеплення єдиного на взаємовиключні, протилежні аспекти.

У психоаналізі протиріччя розглядається як внутріпсихічне утворення, пов'язане з амбівалентністю. Згідно психоаналітичних досліджень, амбівалентність – це психічний стан, в якому кожна установка врівноважена своєю протилежністю [3], що виражається в парах лібідо-мортидо, любов-ненависть, активність-пасивність. Поняття об'єктних відносин в психоаналітичній концепції М. Кляйн виражає внутрішню суперечність особистості і амбівалентність її почуттів [4]. Позиція



М. Кляйн щодо «хорошого» і «поганого» об'єкта знаходить відображення у феномені роздвоєння особистості і внутрішньої її суперечливості. К. Хорні [17] визнавала важливість протистояння несвідомих потягів і забороняючою совістю. Однак, на її думку, глибинна передумова такого протиріччя полягає у втраті людиною здатності розуміти логіку і причини власних бажань. А. Фрейд [14–16] описала внутрішні конфлікти, які відбуваються між протилежно спрямованими спонуканнями, такими, як «активність-пасивність», «маскулінність-фемінність», «любов-ненависть». О. Лоуен [6] виділяв базове протиріччя, що виникає між раціональною і тваринною природою людини. Це конфлікт між Его і сексуальністю, в якому Его означає усвідомлення Я, знання і силу, а сексуальність – несвідомі сили, властиві фізичному еству. К. Хорні [17] виходила з припущення, що передумови виникаючого протиріччя психіки пов'язані з незадоволенням батьками базових потреб дитини в любові і безпеці, що призводить до появи ворожості, яка, в свою чергу, трансформується в базальну тривогу і згодом направляється на оточення у вигляді недовіри, ненависті, агресії. Як стверджує Е. Берн [1], наявність внутрішнього протиріччя проявляється в несвідомих тенденціях, коли домінує то любов, то ненависть, що блокує здатність людини встановлювати контакти з оточуючими і направляти свої внутрішні сили на досягнення конструктивних цілей.

В. Райх [9] прийшов до висновку, що в основі всіх психічних реакцій лежить антитеза між Его і зовнішнім світом, з якої випливає протиріччя між лібідо (як прагнення до зовнішнього світу) і страхом, як першим і головним вираженням втечі назад, до Его, спрямованого на запобігання невдоволення, викликаного контактом зі світом. Вагомим для нашого дослідження є твердження про те, що внутрішні характеристики протиріч здатні набувати тілесні прояви – скутість, напруженість, постійна усмішка, перевага, іронічна і зухвала поведінка, що є наслідком сильних захисних процесів, яким піддається суб'єкт з обмеженими можливостями. О. Ранк [10], переглянувши базові ідеї класичного психоаналізу, акцентував увагу на травмі народження як джерелі внутрішньоособистісних конфліктів. Емпіричний матеріал, проведеного нами дослідження дозволяє констатувати, що особистісна проблема суб'єкта з обмеженими функціональними можливостями носить слідові ефекти перинатального періоду, в якому відбувається фіксація емотивних, енергетично сильних, хоча і доречевих, вражень індивіда. Це ілюструють авторські малюнки, виконані студентами з ОВЗ (рис. 1 – 12). Допомога людині у вирішенні конфлікту О. Ранк бачив в розкритті семантики первинної травми та переведенні викликаних нею неусвідомлюваних страхів в свідомість [10]. Це співзвучно з психодинамічною теорією, оскільки «сам по собі факт витіснення з пам'яті перинатальних вражень, є натяком на едіпальну залежність суб'єкта, і обумовлює той факт, що слідові ефекти внутрішньоутробних травм, як і травм народження, не можуть самі по собі бути відображені свідомістю [10].

**Виклад основного матеріалу.** Наводимо нижче авторські малюнки студентів з обмеженими можливостями здоров'я, що ілюструють архетипно-перинатальну символіку

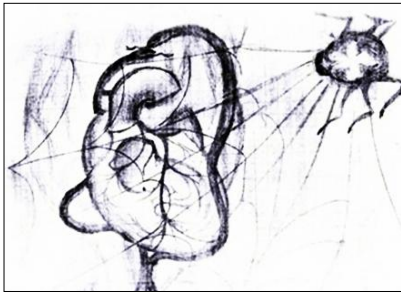


Рис. 1. Драматична подія  
мого життя



Рис. 2. Мій звичайний  
емоційний стан



Рис. 3. Що було до мого  
народження

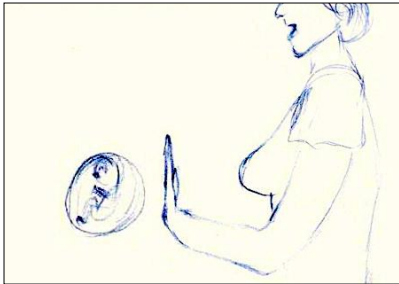


Рис. 4. Відчуження. Що було  
до мого народження

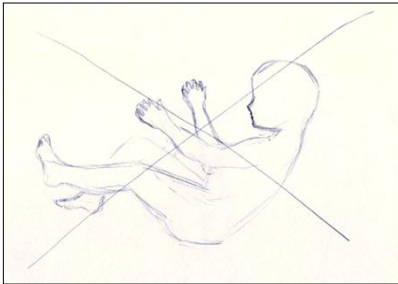


Рис. 5. Моє минуле. Подія, до якої не  
хотілось би повертатись



Рис. 6. Мої бажання.  
Мій страх

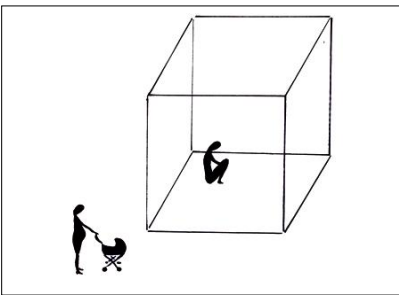


Рис. 7. Самотність



Рис. 8. Я йду назустріч біді



Рис. 9. Я до народження

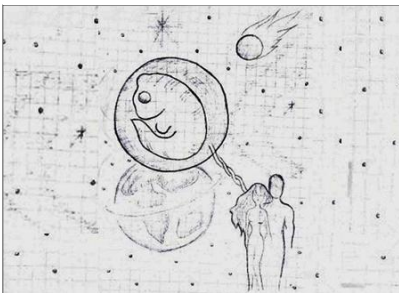


Рис. 10. Чоловік, жінка і я



Рис. 11. Людина, яку я відчуюю

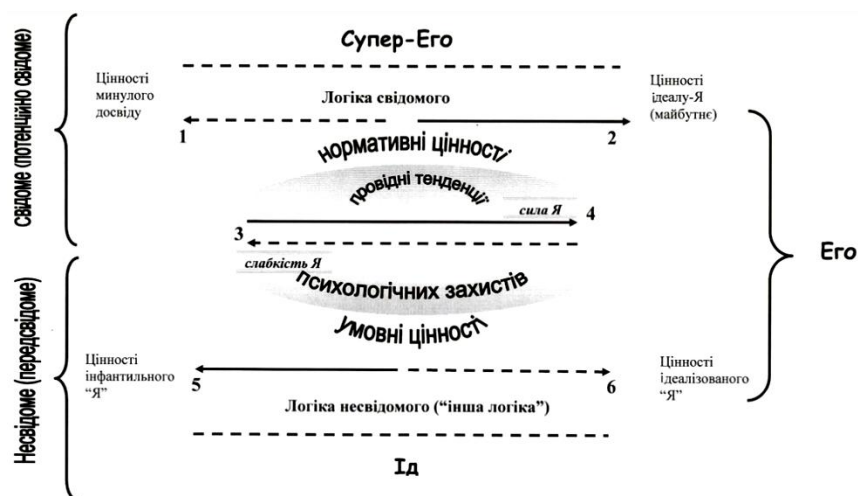


Рис. 12. Я серед людей

Соціалізація створює передумови блокування тенденцій до задоволення і підпорядкування принципу реальності. У цьому полягають витoki суперечності психіки в поєднанні динамічних і статичних тенденцій.

Можна констатувати, що в психіці не існує динаміки без статички і навпаки, хоча статичність психіки окреслюється відносно, як незмінна тенденція. В рамках глибинної психології психіка розглядається як суперечливе єднання за принципом антагонізму і заперечення однієї інстанції іншою («вертикальна» структура З. Фрейда) і за принципом антиномії, згідно з розробленою «Моделлю внутрішньої динаміки психіки» Т. С. Яценко (рис. 13). Внутрішнє протиріччя психіки, згідно Т. С. Яценко, підкоряється закону «єдності і поєднання суперечностей», пізнати його можна через зовнішні прояви. «Якщо сутність зовнішніх протиріч потрапляє

під дію діалектичного закону єднання і боротьби протиріч, то внутрішнє протиріччя психіки (інтрапсихічний конфлікт) регулюється законом єдності і поєднання суперечностей» [19].



*Рис. 13. Модель внутрішньої динаміки психіки*

Динаміка психіки, згідно психодинамічного підходу, виражається в єдності суперечливих тенденцій, і в цьому полягає її стійкість, інваріантна властивість. Статичність психіки виражається через її інваріантні аспекти. Слід зазначити, що статичність психіки є умовним поняттям: мова йде про стійкість і незмінність механізмів психіки, які визначають динамічні тенденції поведінки. З огляду на тісний зв'язок динаміки і статичності в психіці можна говорити про їх відносне розмежування і відносності статичної психіки – це інваріантність (незмінність) певних тенденцій психічної активності на тлі варіативності поведінки [5].

Таким чином, саме динаміка, процес є основою життя, а динаміка внутрішніх протиріч – основою формування і функціонування психіки. Динаміка – це не хаос без сенсу, а впорядкованість. Суперечливі тенденції психіки усталені, стабілізовані, повторювані. Статика і динаміка в психіці знаходяться у взаємозв'язку: динаміка маскує статику, що визначається глибинними механізмами і унеможливорює бачення цієї статичності самою людиною [5]. Отже, сутність особистісної проблеми полягає в її неусвідомленості. Цим особистісна проблема відрізняється від тих проблем, з якими в реальності стикається суб'єкт з обмеженими можливостями.

Прояв внутрішнього протиріччя психіки об'єктивується в двох провідних тенденціях: «до сили» і «до слабкості», які знаходять вираз в супутніх тенденціях: «до людей» і, одночасно – «від людей»; «до життя» і «до психологічної смерті» [19]. Розбіжність між даними напрямками пов'язана з енергетичним потенціалом Ід, яке побічно знаходить вираз в нереалізованості інфантильних цінностей, і обумовлює орієнтацію стрілки 5 (див. Модель, рис. 13). Інфантильні цінності, як показує психодинамічна теорія, пов'язані з едіпальним табу і відповідними витісненнями. Залученість Ід обумовлює енергетичний імператив інфантильних детермінант, на що спирається глибинно-психологічне пізнання в умовах спонтанності і невимуженості поведінки. Наявність імперативу розбіжностей напрямків суб'єкта в майбутнє, що представляють його особистісні наміри і до інфантильним цінностям, вказує на

особистісну проблему, яку суб'єкт без зовнішньої допомоги вирішити не може через неусвідомлення «інфантильної сторони» протиріччя. Невидимість суті внутрішнього протиріччя обумовлена процесом суб'єктивної інтеграції психіки на основі соціально-перцептивних викривлень, які маскують інформаційний аспект цінностей інфантильного Я в його зв'язку з едіпальним періодом розвитку, витісненнями й опором [19].

Особистісна проблема породжує деструкції психіки, що вкрай небажано для суб'єкта з функціональними обмеженнями, оскільки деструкція – це «напрямок психіки і поведінки суб'єкта на руйнування об'єктів, які його оточують, і на саморуйнування» [2, с. 67].

Представимо емпіричний матеріал – авторські малюнки студентів з обмеженими можливостями – що ілюструє натяк на наявність особистісної проблеми.

Підбірка авторських малюнків студентів з обмеженими можливостями, що ілюструють натяк на наявність особистісної проблеми

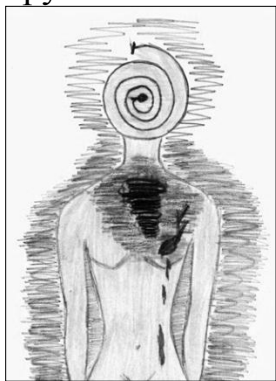


Рис. 14. Карта внутрішнього світу



Рис. 15. Мій звичайний психічний стан



Рис. 16. Самотність



Рис. 17. Мій звичайний емоційний стан



Рис. 18. Одиночество



Рис. 19. Я-реальное



Рис. 20. Автопортрет

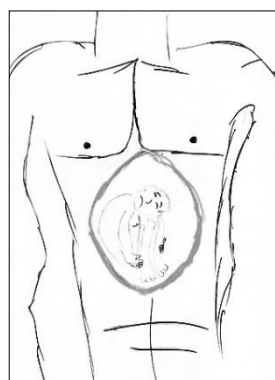


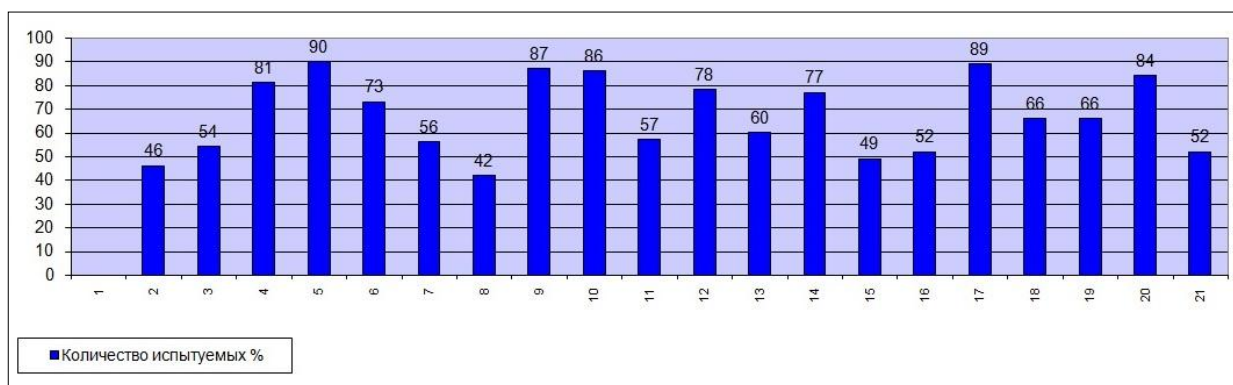
Рис. 21. Я

Малюнки, виконані студентами на різні теми, ілюструють їх деструктивні самовідчуття. Дослідження, проведене на протязі останніх п'яти років зі студентами з обмеженими можливостями (в дослідженні брало участь 300 студентів) Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького дозволяє констатувати неусвідомленість студентами власних деструктивних тенденцій, однак констатують часткову фіксацію їх проявів (рис. 22): 1) стійкий негативний стан; 2) почуття пригніченості, втоми; 3) розгубленість; 4)



безпорадність; 5) невдоволення собою і життям в цілому; 6) агресивність; 7) образа; 8) певні страхи; 9) відчуття незахищеності, покинутості; 10) самотність; 11) почуття неповноцінності, ущербності; 12) відчуття безвиході, безсилля; 13) відчуття внутрішньої спустошеності; 14) відчуття безперспективності життя; 15) відчуття неможливості самореалізації; 16) страх майбутнього; 17) прагнення завдати шкоди собі чи іншій людині; 18) відчуття скутості, закритості, «рамки», несвобода; 19) соціальне відчуження; 20) недовіра до оточуючих; 21) ускладнення в налагодженні відносин з іншими людьми.

Діаграма (рис. 22) схематично презентує результати діагностики, які свідчать про високий відсоток деструктивного самовідчуття у студентів з функціональними обмеженнями. Таким чином, можна зробити висновок про те, що особистісна проблема має імперативну силу, і оскільки самим суб'єктом не усвідомлює, без психологічної корекції вона може дезадаптувати суб'єкта, особливо що знаходиться в несприятливих умовах розвитку таких, як органічне захворювання, фізична травма.



*Рис. 22. Діаграма проявів деструкцій у студентів з обмеженими можливостями здоров'я*

Авторський підхід Т.С. Яценко до глибинної психокорекції дозволяє діагностувати деструктивні самовідчуття суб'єкта з функціональними обмеженнями, визначити магістральні тенденції психіки, сформовані в умовах фізичної травми, об'єктивувати наявність особистісної проблеми суб'єкта, що його дезадаптує.

У процесі аналізу теоретичних джерел розкрито різні аспекти розуміння вченими сутності феномену особистісної проблеми суб'єкта. Це, зокрема те, що витoki особистісної проблеми беруть початок в інфантильний період розвитку суб'єкта. Психодинамічна теорія вносить уточнення стосовно впливу слідових ефектів перинатального періоду на психіку суб'єкта, в якому відбувається фіксація емотивних, енергетично сильних вражень індивіда. Емпіричний матеріал, проведеного нами дослідження і частково представлений в статті, дозволяє це констатувати. Результати дослідження дозволяють зробити висновок, що особистісна проблема призводить до порушення емоційної сфери, пов'язаної з суперечливістю між проголошеними цілями і засобами їх досягнення, що має прояв у поведінці суб'єкта.

**Висновок.** Психокорекційна практика показує, що особистісна проблема усвідомлюється суб'єктом спотворено, фрагментарно. У свідомість суб'єкта

потрапляють переважно наслідки впливу особистісної проблеми – це певні труднощі, які об'єктивуються у взаємодії з оточуючими людьми. Особистісна проблема в загальному вигляді об'єктивується в протиріччі логіки свідомого і логіки несвідомого. Це протиріччя на поведінковому рівні проявляється в розбіжності між тим, що проголошується суб'єктом та цілями і засобами, що обираються для досягнення бажаного результату. Згідно психодинамічної теорії, особистісна проблема суб'єкта має глибинно-психологічні витoki, деструктивно впливає на його поведінку і життєдіяльність. Вирішення особистісної проблеми вимагає розширення і поглиблення рефлексивних знань, що включають зіставлення намірів до дії з самими діями суб'єкта. Особистісна проблема проявляється в деструкції поведінки суб'єкта, до яких відносяться такі стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри спілкування і послаблюють контакти з іншими людьми, що ускладнює самореалізацію суб'єкта.

### Список використаної літератури

1. Берн Э. Групповая психотерапия: Пер с англ. / Э. Берн – М.: Академический Проект, 2000. – 464 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. – М.: АСТ МОСКВА; Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811, [5] с.
3. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами) / В.В. Зеленский – СПб.: Б & К, 2000. – 324 с.
4. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн. – М.: Академический проект, 2001. – 510 с.
5. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: навч. посіб. / [Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін.]; за ред. Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2008. – 342 с.
6. Лоуэн А. Язык тела / А. Лоуэн. – СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. – 383 с.
7. Психоаналитические термины и понятия / [пер. с англ. А.М. Боковой, И.Б. Гриншпуна, А. Фильца; под ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда Д. Файна]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 637
8. Райх В. Анализ личности / В. Райх. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1999. – 333 с.
9. Ранк О. Травма рождения / О. Ранк: пер. с англ. О. Ложкиной; под ред. В. Медведева. – М.: Аграф, 2004. – 400 с. – (Серия «Imago»).
10. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т.С. Яценко [и др.]. – К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.
11. Философский словарь / [авт.–состав. И. В. Андрущенко и др.]. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
12. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
13. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др.]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

14. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд; перевод с нем. – Мн.: ООО Попурри, 1997. – 420 с.
15. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / Фрейд А. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 546 с.
16. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / Фрейд А. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т.2. – 400 с.
17. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хортни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
18. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография / Т.С. Яценко. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 567 с.
19. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
20. Яценко Т.С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т.С. Яценко, О.В. Глузман. – Ялта: Республіканський вищий навчальний заклад «КГУ», 2014. – 148 с.
21. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: [навч. посіб.] / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

Раскрыто понятие «противоречие», проанализирована его представленность в различных психологических концепциях. Презентован эмпирический материал исследования. Проанализированы понятия статики и динамики в контексте противоречивой сущности психического. Обоснована целесообразность глубинной психокоррекции студентов с ограниченными возможностями здоровья посредством авторского метода Т.С. Яценко.

*Ключевые слова:* субъект с ограниченными возможностями здоровья, психическое, личностная проблема, противоречие, статика, динамика, деструкция.

Opened the term «contradiction», it analyzes its representation in various psychological concepts. Presented empirical material research. We analyzed the concepts of statics and dynamics in the context of the contradictory nature of the psychic. Expediency deep psychological correction of students with disabilities through the author's method T. S. Yatsenko

*Key words:* person with disabilities, mental, personal problems, contradictions, statics, dynamics, destruction.

**УДК: 159.922.8**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ**

**Н.К. Орішко,**  
*науковий кореспондент лабораторії  
розвитку особистості ім. П.Р. Чамати  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

У статті розглянуто й проаналізовано основні психологічні умови активізації процесу самовдосконалення особистості в юнацькому віці. Виокремлено, охарактеризовано й обґрунтовано дві провідні групи цих умов – суб'єктивні й об'єктивні; доведено, що їх додержання й належне виконання юнаками і дівчатами сприяє запуску механізмів активізації їхнього самовдосконалення, стимулює необхідний рівень розвитку й прояву його основних структурних компонентів (когнітивного, емоційно-оцінкового, потребово-мотиваційного, вольового й діяльнісного), оптимізує процес його здійснення та збільшує імовірність одержання бажаних позитивних результатів.

*Ключові слова:* самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самотворення, самопізнання, саморозвиток, самосвідомість.

**Постановка проблеми.** Необхідність адаптації до сучасних складних суспільних реалій спонукає людину до пошуку ефективних способів розвитку її індивідуально-психологічних і особистісних параметрів. Особливо гостро ця проблема постає в юнацькому віці, що пов'язаний з потребою особистісного й професійного самовизначення юних осіб як основи їх майбутнього самотійного життя у суспільстві. Одним зі способів вирішення юнаками цієї проблеми ми вважаємо самовдосконалення як усвідомлений, цілеспрямований, поетапний процес оптимізації індивідуально-психологічних параметрів їх особистості. Проте, далеко не кожна юна особа здатна самотійно досягнути усі риси власної особистості, що потребують вдосконалення, й підібрати для цього ефективні засоби. Постає проблема необхідності цілеспрямованої оптимізації процесу самовдосконалення особистості в юнацькому віці. На наш погляд, для раціональної організації самовдосконалення перш за все потрібно визначити основні умови його активізації, під якими розуміємо сукупність специфічних факторів і обставин, що сприяють запуску механізмів самотворчої активності юних осіб та створюють оптимальне середовище для їх самовдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній науці є певні дослідження умов активізації процесу самотворення особистості, зокрема таких його різновидів, як самовиховання (В.Б. Бондаревський, В.М. Оржеховська, І.В. Середа), самоздійснення (І.А. Гуляс, О.М. Кокун), саморозвиток (Н.Р. Бітянова, Г.П. Какарова, С.Б. Кузікова); розглядаються умови реалізації аксіопсихологічного проектування особистості (О.О. Бодальов, І.А. Гуляс), акме-орієнтованої самозміни (О.О. Деркач, М.О. Коваль), самопрограмування (Ф.Є. Василюк, Л.П. Гримак), активізації особистісних потенціалів (Л.М. Грень, І.В. Мурашко), сприяння активній життєтворчості особистості (К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський) та самореалізації (І.О. Іващенко, С.В. Лісовець). Чіткого ж визначення умов активізації самовдосконалення як важливого різновиду самотворчих процесів у науковій психологічній літературі, на жаль, майже не зустрічається.

**Метою статті** є визначення й аналіз психологічних умов активізації процесу самовдосконалення особистості в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки самовдосконалення й суміжні до нього процеси саморозвитку особистості належать до однієї загальної категорії особистісного самотворення та мають багато схожих тенденцій за різними аспектами, то й умови їх активізації в цілому є також подібними. Узагальнення



результатів аналізу наявних досліджень зазначеного питання та власного емпіричного дослідження дали нам змогу сформулювати свій варіант бачення основних умов активізації процесу самовдосконалення в юнацькому віці.

Отже, усі умови, за яких, на нашу думку, є можливою активізація процесу самовдосконалення, ми поділили на дві групи – *суб'єктивні* й *об'єктивні*. До *суб'єктивних* умов відносимо певні види власної активності особистості, спрямовані на розвиток структурних компонентів її самовдосконалення і відповідних до них особистісних сфер, а також на оптимізацію індивідуально-психологічних особливостей та складових її самосвідомості; до *об'єктивних* умов відносимо наявність підтримки, сприяння й супроводу близького й більш віддаленого оточення юних осіб щодо здійснення ними самовдосконалення.

Детальніше розглянемо й проаналізуємо окремо кожен з визначених нами умов активізації процесу самовдосконалення, що входить до зазначених груп.

Розпочнемо з групи **суб'єктивних умов**.

1. **Здійснення рефлексії.** На наш погляд, однією з пріоритетних умов, за якої стає можливою активізація процесу самовдосконалення юнаків і дівчат, є здійснення ними глибокої *рефлексії*, тобто детального самопізнання наявних індивідуально-психологічних особливостей своєї особистості й самосвідомості. Як влучно зазначила Г.П. Какарова, під час рефлексії особистість виявляє внутрішні протиріччя, що виникають між її цілями, завданнями і реальними можливостями їх досягнення; між переконаннями, установками, стереотипами та тенденціями до самозміни; між старим і новим у житті [2]. На нашу думку, перераховані дослідницею здобутки процесу особистісного самопізнання становлять основу для здійснення юними особами самовдосконалення, адже одним із головних результатів рефлексії є відкриття ними особливостей власної особистості, котрі як сприяють, так і заважають їх ефективній життєдіяльності й потребують вдосконалення, а набуті під час неї уміння самоспостереження й самоаналізу стануть у нагоді під час реалізації даного самотворчого процесу.

2. **Особистісне самовизначення.** Усвідомленню юнаками необхідності у самовдосконаленні найкращим чином сприяє, на наш погляд, їх самовизначення стосовно власних прагнень, потреб, цілей та свого місця в системі суспільних відносин. Узагальнюючи думку ряду науковців (зокрема Л.І. Божович, Г.П. Нікова та В.Ф. Сафіна [5]), головним завданням самовизначення юних осіб ми вважаємо окреслення ними власних життєвих планів («що я хочу»), здібностей і можливостей («що я можу»), а також індивідуально-психологічних та особистісних особливостей («ким я є»). Тобто у процесі самовизначення в свідомості юнаків відбуваються важливі для їх майбутньої самотворчої діяльності перетворення: становлення внутрішньої життєвої позиції, чіткіше бачення бажаної перспективи їх майбутнього, визначення цінностей; ними глибше усвідомлюються особливості власної особистості (Я-реальне) і формується її ідеальний образ (Я-ідеальне), прагнення здобуття яких спонукає їх до самовдосконалення. Згідно результатів самовизначення юнаками буде плануватися подальший процес їх самотворчої діяльності. Отже, можемо стверджувати, що особистісне самовизначення є першочерговою умовою активізації самовдосконалення юних осіб. І в цьому контексті ми цілком поділяємо думку С.Б. Кузікової [4] про те, що особистісне

самовизначення є основою самодетермінації особистісного розвитку юнацтва. Й дійсно, завдяки самовизначенню власних життєвих планів юна особа стає суб'єктом потреби у подальшому самопізнанні й самовдосконаленні.

**3. Готовність особистості до самозміни.** Як і всі інші різновиди самотворчих процесів, самовдосконалення передбачає необхідність здійснення людиною ряду певних, нерідко кардинальних, кількісних та якісних перетворень – як всередині власної особистості, так і щодо зовнішніх обставин та умов своєї життєдіяльності, адже, як влучно зазначила І.В. Середа, лише шляхом руйнування сталого образу Я стає можливою оптимізація показників розвитку особистості [6]. Тому, на наш погляд, юна особа, яка прагне вдосконалюватися, повинна бути морально готова до процесу самозміни, мати належне внутрішнє налаштування, вийти із «зони психологічного комфорту» та прийняти рішення щодо самовдосконалення. Становленню готовності особистості до самозміни також сприяє її впевненість у власних силах, чітке слідування поставленій меті та віра у власне індивідуально неповторне покликання, які спонукатимуть її до цілеспрямованої самотворчої діяльності.

**4. Розвиток обізнаності з питань самовдосконалення.** Процес самовдосконалення є індивідуальною самотворчою діяльністю, що вимагає усвідомлення особистістю предмету спрямовування її активності. Для цього, на думку Н.В. Білоусової [1] і на нашу думку, особистість має розвивати в себе компетентність з питань самовдосконалення, тобто обізнаність щодо ефективних способів і засобів його здійснення, а також мати ціннісне ставлення до нього. Отже, чітке усвідомлення юними особами змісту самовдосконалення сприяє глибшому розумінню ними його специфіки й формуванню домінантної установки на його здійснення. До того ж енергійний пошук та відбір інформації з питань самовдосконалення активізує роботу пізнавальних процесів юнаків і дівчат, перетворюючи його на захоплюючу творчу діяльність. З метою розвитку обізнаності з питань самовдосконалення юним особам важливо, на наш погляд, залучатися до якомога більшої кількості потенційних сфер одержання знань (і це має бути не тільки ЗМІ та мережа Internet, але й спілкування, зокрема зі старшими за віком особами, вивчення біографії видатних людей, тощо), адже чим багатшим є життєвий досвід особистості та різноплановішими джерела його поповнення, тим більше ресурсів для самовдосконалення вона матиме.

Розвиток юнацтвом обізнаності з питань самовдосконалення є умовою активізації когнітивного компоненту даного різновиду самотворчих процесів.

**5. Усвідомлення потреби у самовдосконаленні та наявність достатньої мотивації щодо його здійснення.** Для того, щоб прагнення юної особи самовдосконалюватися перейшло від роздумів до дійсної реалізації, воно повинне, на нашу думку, затвердитися у їх свідомості в статусі стійкої *потреби*. Рядом дослідників (Н.В. Білоусовою [1], О.І. Івановою, О.Г. Холодковою, Т.М. Яблонською [7]) потреба у самовдосконаленні визначається як переживання індивідом усвідомленого стану напруження, що викликаний необхідністю його наближення до соціально й особистісно значущих рівнів власного розвитку. Ми цілком дотримуємося думки Т.М. Яблонської про те, що головними ознаками особи з актуалізованою потребою у самовдосконаленні є наявність в неї зв'язку

самотворчих мотивів з духовним ядром її особистості, стійкість цілей і завдань її самовдосконалення та перетворення їх на домінанту життя, усвідомленість самотворчої поведінки й готовність до її здійснення [7]. Отже, визнання юнаками необхідності самовдосконалення, бачення в ньому ефективного способу оптимізації показників їх особистісного розвитку сприяють становленню в них стійкої потреби у його реалізації.

Дуже важливою умовою активізації самовдосконалення юнаків і дівчат ми вважаємо наявність в них усвідомленої *мотивації* щодо здійснення даного процесу, яка визначає головні його причини й спрямованість. Свою думку обґрунтовуємо результатами власного емпіричного дослідження та підкріплюємо поглядами дослідниць О.І. Іванової, Л.М. Калашнікової й О.Г. Холодкової, які вважали, що стратегічна мета самовдосконалення є уявним образом бажаного ідеалу та обумовлена значущими для особистості мотивами. Усі окреслені дослідницями мотиви самовдосконалення ми поділили на три групи: 1) внутрішньоособистісні мотиви (прагнення до ліквідації вад власної особистості); 2) зовнішні мотиви (прагнення до лідерства, задоволення амбіцій, завоювання авторитету серед оточення); та 3) мотиви самореалізації (прагнення реалізувати себе у певній професії). Обрання юнаками тих чи інших мотивів визначає мотиваційну спрямованість їх самовдосконалення.

Чітке усвідомлення та розвиток юнаками і дівчатами потреби й мотивації самовдосконалення сприяють активізації в них потребово-мотиваційного структурного компоненту даного самотворчого процесу.

**6. Розвиток належної емоційно-оцінкової та вольової регуляції процесу самовдосконалення.** Емоційні переживання юної особи є важливим регулятором процесу її самовдосконалення й надають йому особливого забарвлення. Результати нашого емпіричного дослідження показали, що емоційне ставлення особистості до процесу самовдосконалення значною мірою опосередковується наявним в неї досвідом його реалізації, оцінкою одержаних результатів та їх співставленням з поставленою метою (так, позитивний досвід і успішні здобутки підсилюють позитивне емоційне ставлення особистості до самовдосконалення, негативні ж результати значно знижують бажання до його подальшого здійснення). Важливою умовою розвитку позитивного ставлення юних осіб до самовдосконалення ми вважаємо розгляд його не тільки як методу досягнення мети, а й як джерела одержання позитивних емоцій вже від самого процесу його здійснення. Адже, на наш погляд, значно легше сприймається людиною передусім та діяльність, яка викликає в неї задоволення. Поряд з цим важливою є й позитивна оцінка юними особами своїх здібностей щодо здійснення самотворчої роботи, що стимулює розкриття їх внутрішніх потенціалів. Отже, позитивне емоційне ставлення юнаків до самовдосконалення сприяє активізації в них емоційно-оцінкового структурного його компоненту.

Важливою умовою активізації самовдосконалення юнаків ми вважаємо й розвиток в них належної вольової його регуляції. Наша думка кореспондується з поглядами таких науковців, як С.Б. Кузікова [4], Г.С. Нікіфоров, І.О. Трофімова, про те, що вольова саморегуляція особистості, сприяючи мобілізації усіх її психологічних ресурсів, виконує провідну роль в управлінні її самотворчими діями.

Отже, розвиток юнаками таких важливих складових вольової регуляції їх самовдосконалення, як наполегливість, самодисципліна і самоконтроль, активізує вольовий структурний його компонент.

**7. Здійснення реальної практичної систематичної діяльності із самовдосконалення.** Внутрішній задум особистості щодо самовдосконалення буде мати успіх лише за умов практичної його реалізації з постійним пошуком ефективних її засобів. У цьому контексті ми поділяємо думку С.Б. Кузікової [4] про те, що створенню нових можливостей для саморозвитку юних осіб сприяють такі фактори, як розширення діапазону їх соціальних зв'язків, включення до нових соціальних ситуацій і різновидів діяльності (навчальних, професійних, суспільних, родинних, творчих). Отже, змістове насичення життєвого досвіду спонукає юнаків до здійснення систематичної самотворчої діяльності, визначає її пріоритетні напрямки, а досвід досягнення мети й подолання перешкод посилює її успішність при подальших спробах реалізації.

Важливою умовою запуску діяльності юних осіб із самовдосконалення ми вважаємо свідомий розвиток ними *самотворчої активності*, тобто здійснення цілеспрямованих дій щодо власної самозміни. Наша думка кореспондується з думкою Г.С. Костюка [3] про те, що рушійною силою психічного розвитку як саморуху особистості є суперечності, розв'язати які вона може лише за прояву активності. Отже, завдяки самотворчій активності особистість мобілізує свої здібності, долає інертність і знаходить індивідуальний темп самотворення. Здійснення юнаками активної систематичної самотворчої діяльності активізує діяльнісний структурний компонент їх самовдосконалення.

**8. Самопроектування особистості.** Важливою умовою активізації самовдосконалення юнаків і дівчат є здійснення ними самопроектування власної особистості, тобто процесу виявлення можливих варіантів поєднання цілей, засобів, просторово-часових параметрів діяльності з метою пошуку оптимального способу самовдосконалення в актуальних життєвих сферах та розробки на цій основі індивідуальної стратегії самотворчої діяльності.

Унікальна роль самопроектування визнається рядом дослідників (зокрема, В.С. Агаповою, Ф.Є. Василюком, О.О. Деркачем, О.В. Кириченко) й розглядається ними передусім через призму важливості наявності в юнацькому віці життєвих і професійних планів. Ми цілком поділяємо цю думку, адже вважаємо *планування* однією з важливих складових самопроектування юнацтвом бажаної перспективи його майбутнього. На наш погляд, планування також є провідною умовою успішного самовдосконалення юних осіб, адже воно передбачає здійснення розподілу власного часу, розробку плану, його практичне втілення і аналіз одержаних результатів, – тобто усі процедури, що раціоналізують і структурують процес самовдосконалення.

Важливою умовою самопроектування юних осіб ми вважаємо розвиток в них умінь цілепокладання та *цілеспрямованості*, тобто свідомої, активної їх спрямованості на конкретний результат діяльності. Для цілеспрямованої особи характерна наявність керівної мети, неухильне її здійснення і готовність мобілізувати усі сили для її досягнення. У розвитку цілеспрямованості провідну роль відіграють самомотивація та самоналаштування на активну діяльність, які

полегшують початок і підтримують належний рівень подальшого її здійснення. Розробка плану реалізації самовдосконалення має здійснюватися юнаками з чітким розумінням цілей самотворчої діяльності, з установкою на саморозвиток та з урахуванням власних індивідуально-психологічних особливостей.

**9. Розвиток індивідуально-психологічних особливостей та складових самосвідомості.** Важливою умовою активізації процесу самовдосконалення юних осіб (і водночас одним з провідних його завдань) є розвиток окремих рис їхнього характеру, а також робота над власним Я-образом, самооцінкою й рівнем домагань. І тут ми цілком поділяємо думку Т.М. Яблонської про те, що поряд з усвідомленням юнаками і дівчатами позитивних рис їхньої особистості, важливо, щоб вони чітко бачили її недоліки й сприймали їх як потенційні зони розвитку, що й мотивуватиме їх на роботу із самовдосконалення [7]. Отже, усвідомлення юними особами необхідності виправлення вад свого характеру та розвитку його переваг, оптимізації наявного Я-образу (мінімізації протиріч між Я-реальним і Я-ідеальним), а також корекції неадекватних самооцінки й рівня домагань виступають вагомим стимулом для серйозної самотворчої роботи.

Далі перейдемо до опису групи **об'єктивних умов** активізації процесу самовдосконалення юних осіб. До них відносимо наступні умови:

**1. Супровід близького оточення.** Близьке оточення (батьки, родичі, друзі) є найпершою соціальною інституцією, допомогою і підтримкою якої може заручитися юна особа у своєму житті. На наш погляд, особливо велику роль ця підтримка відіграє для юнаків і дівчат під час реалізації ними самовдосконалення, адже цей процес є досить складним, багатоаспектним, і здійснити його виключно самотійно досить нелегко, тому важливість поміркованого супроводу цієї справи близькими людьми є беззаперечною.

Основними складовими зазначеного супроводу, на нашу думку, мають бути: підтримка близьким оточенням ініціативи самовдосконалення юних осіб; спільне з ними його планування; надання їм порад щодо можливих способів його здійснення (наведення доцільних прикладів із досвіду, висловлення своїх думок і припущень); надання їм посиленої допомоги в його практичній реалізації (створення сприятливого середовища для процесу самотворення, забезпечення необхідними засобами); вироблення в них упевненості у підтримці й довірі (емпатійне співпереживання, повага до їхньої думки, надання їм права самотійного вибору, віра у їх можливості).

**2. Педагогічний супровід.** Оскільки значну частину життєвого часу юних осіб займає навчальна діяльність, котра, як засвідчили результати нашого емпіричного дослідження, водночас виступає для них і одним з провідних способів самовдосконалення, важливою умовою успішного здійснення ними цієї діяльності ми вважаємо її належний педагогічний супровід, під яким розуміємо цілеспрямовану організацію педагогами освітньо-виховного середовища, що сприяє активізації самотворчого процесу юнацтва.

Для ефективного супроводу самовдосконалення юних осіб під час навчальної діяльності педагогові необхідно мати у своєму арсеналі належні для цього засоби. Підсумовуючи підходи науковців до цієї проблеми (зокрема, М.П. Бондаренка, Г.П. Какарової [2], К.А. Огієнка, І.В. Середи [6]), найсприятливішими дидактичними

засобами стимулювання самотворчої активності юнацтва ми вважаємо наступні форми й методи аудиторної і позааудиторної роботи: 1) *інтерактивні*: лекції з елементами дискусії, бесіди, науково-практичні конференції, майстер-класи; 2) *рефлексивні*: впровадження у навчально-виховний процес методів саморозкриття, самопізнання та самопрезентації; 3) *творчі*: проведення тематичних вечорів, вікторин, свят, театралізованих дійств, виставок особистих досягнень. Комбінування педагогом зазначених методів дозволяє, на нашу думку, створити оптимальні умови активізації самовдосконалення юнаків протягом усього навчального періоду. Перспективною ми вважаємо також розробку і впровадження у навчально-виховний процес спецкурсу «Основи самовдосконалення».

3. **Психологічний супровід.** Дуже часто юним особам важко самотійно спланувати ефективну діяльність із власного вдосконалення, і вони потребують фахової допомоги. Ефективною формою такої допомоги ми вважаємо психологічний супровід, під яким розуміємо надання спеціалістом-психологом кваліфікованої підтримки юнацтву з питань самовдосконалення. Ми поділяємо думку Г.П. Какарової [2] про те, що реалізація функцій психологічного супроводу самовдосконалення є оптимальною за використання особистісно орієнтованих технологій саморозвитку (тренінгів і корекційно-розвивальних програм) та проведенням індивідуальних психологічних консультацій. Отже, спільна діяльність юних осіб і психолога дозволяє створити сприятливі психологічні умови для здійснення ними рефлексії й саморозкриття власної особистості, віднайдення ресурсів для самовдосконалення, активізації його структурних компонентів і розробки індивідуальної програми його здійснення.

**Висновки.** Таким чином, виокремлені нами групи умов активізації процесу самовдосконалення особистості в юнацькому віці складають загальний комплекс потенційних напрямів здійснення корекційно-розвивальної роботи з представниками даної вікової категорії в рамках зазначеної проблеми: група суб'єктивних умов конкретизує сфери особистості й напрямки її активності, які необхідно актуалізувати й розвивати; група об'єктивних умов охоплює впливи найближчого соціального середовища, педагогічний і психологічний супровід особистості у процесі навчання, що сприяють реалізації самовдосконалення. На основі змісту зазначених умов є можливою розробка корекційно-розвивальної програми розвитку індивідуальних стратегій самовдосконалення юнаків.

### Список використаної літератури

1. Білоусова Н.В. Визначення сутності і структури потреби у самовдосконаленні молодших підлітків / Н.В. Білоусова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2012. – № 1. – С. 7-10.
2. Какарова А.П. Активизация саморазвития личности учащегося средствами психолого-педагогического сопровождения / А.П. Какарова // Вестник Научной школы педагогов «АКМЕ» [под ред. М.И. Лукьяновой]. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 80 с. – С. 39-49.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – Київ: «Радянська школа», 1989. – 608 с.

4. Кузікова С.Б. Психологічні аспекти усвідомленої самозміни та саморозвитку особистості в юнацькому віці / С.Б. Кузікова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавництво «Плай» ЦІТ ПНУ імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. Ч.1. – С. 246-256.
5. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65-74.
6. Середа І.В. Активізація процесу самовиховання студентів університету як психолого-педагогічна проблема / І.В. Середа // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – С. 174-178.
7. Яблонська Т.М. Психолого-педагогічні умови активізації самовдосконалення особистості / Т.М. Яблонська // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 10, Вип. 27. – С. 712-721.

В статті проаналізовані психологічні умови активізації процесу самосовершенствования личности в юношеском возрасте. Выделены и охарактеризованы две ведущие группы этих условий – субъективные и объективные; доказано, что надлежащее их выполнение юношами и девушками способствует запуску механизмов активизации их самосовершенствования, стимулирует необходимый уровень развития его основных структурных компонентов (когнитивного, эмоционально-оценочного, потребностно-мотивационного, волевого и деятельностного), оптимизирует процесс его осуществления и усиливает вероятность получения желаемых результатов.

*Ключевые слова:* самосовершенствование, самоактуализация, самореализация, самосозидание, самопознание, саморазвитие, самосознание.

The article examines the major psychological activation conditions of the process of self-improvement in youth age. Two leading groups of this conditions – subjective and objective, was selected, described and justified; the observance and proper performance of this conditions by boys and girls contributes to the launch mechanisms of activation of their self-improvement, stimulates the necessary level of development and the existence of its structural components (cognitive, emotional-evaluative, volitional, need-motivational and active), optimizes the process of its implementation and increases the probability of obtaining the desired positive results.

*Key words:* self-improvement, self-actualization, self-realization, self-creation, self-cognition, self-development, self-awareness.

**УДК: 159.923.2 + 159.964.21**

## **САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК УМОВА ВИЖИВАННЯ В СКЛАДНИХ СИТУАЦІЯХ, ЯКІ ВИНИКАЮТЬ НА ПРОФЕСІЙНОМУ ШЛЯХУ**

**Н.В. Пророк,**  
завідувач лабораторії психодіагностики та  
науково-психологічної інформації  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

У статті описано уявлення про феномен самовдосконалення в сучасних психологічних дослідженнях. Процес самовдосконалення аналізується також і в контексті опанування важких ситуацій, які виникають в професійному житті фахівця. Розглядаються різні види, напрямки, змісти самовдосконалення. Показано, що для успішного переборення складних ситуацій, які виникають на професійному шляху, важливо не тільки набувати певних знань, а й виправляти свої недоліки і створювати нові, позитивні якості.

*Ключові слова:* самовдосконалення, активність, саморозвиток, професіогенез.

**Постановка проблеми.** Вміння швидко реагувати на нові обставини (в тому числі: екстремальні ситуації; погіршення соціально-економічного стану; різноманітні кризи; складні ситуації, які виникають на професійному шляху) стає для особистості не просто бажаною якістю, а якістю, яка стає умовою виживання. Для фахівців підтримуючих професій (соціальних робітників, практичних психологів, лікарів та ін.) вміння швидко реагувати на тяжкі обставини має і такий аспект, як здатність швидко вдосконалювати свою професійну діяльність і свою особистість відповідно до вимог середовища, які стрімко змінюються.

**Мета статті:** проаналізувати сучасні уявлення про феномен самовдосконалення, які є конструктивними для опанування важких ситуацій, які виникають в професійному житті фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Хоча поняття «самовдосконалення» достатньо широко використовується в науковій психології, до сих пір відсутнє конкретне його визначення, що значно утруднює не тільки можливість його операціоналізації, а й обмежує розуміння психологічних процесів, які складають цей феномен. Багато авторів оперують цілим набором співзначущих понять, зміст яких так чи інакше пересікається зі змістом поняття «самовдосконалення» [5, 3]. А між тим, подальша розробка концепції неперервної освіти (особливо в умовах соціально-економічних криз), потребує розгляду цього поняття і його операціоналізації. Адже залишаються досить туманними уявлення про структуру процесу самовдосконалення, умови, чинники, конкретні прийоми реалізації його цілей [1, 3, 2]. Тому в статті ми хочемо проаналізувати уявлення про феномен самовдосконалення, які можуть бути конструктивними для практичного застосування психологами.

Написано безліч книжок, в яких самовдосконалення розглядається як один із найбільш реальних шляхів переборення всіляких життєвих проблем і, більш того, як засіб збільшення свого фінансового капіталу і підвищення духовності. Досить непогано розкупаються книжки (написані також і психологами), які обіцяють це вже в своїх назвах: «Преодоление гнева», «Зроби себе щасливим», «Шлях до успіху» тощо. Ці книги по самовдосконаленню популярні у всьому світі. З великою долею впевненості можна стверджувати, що поштовхом до розквіту такої літератури стали бестселлери Д. Карнегі і Е. Берна. Однак, на жаль, більшість книг по самовдосконаленню спрощують складні питання і створюють ілюзію можливості швидкого, «технологічного» вирішення будь-яких проблем. Хоча, безперечно, вони допомогли великій кількості людей і практичними порадами, і створенням мотивації до позитивних змін.

Зауважимо на те, що ми відкидаємо песимістичні ставлення до можливостей людей змінюватися, особистісно зростати, оскільки ці ставлення виходять зі зневіри



в людську природу. Треба сказати, що негативний вплив такого відношення до природи людини (і до своєї особистості також) на сам процес саморозвитку і на ефективність взагалі всякої діяльності, – доведено в багатьох психологічних дослідженнях [2, 3, 5]. Значно більш життєтворчим є підхід гуманістично зорієнтованих психологів, які вважають, що кожна людина має потенційну безумовно-позитивну, конструктивну сутність.

**Виклад основного матеріалу.** Як ми вже зауважували, поняття «самовдосконалення» достатньо широко використовується в науковій психології, де зустрічаються близькі по змісту поняття. Звичні слова «вдосконалення», «самотворення», «особистісний розвиток» використовуються для означення різних видів самовдосконалення: від вдосконалення, яке здається біологічно обумовленим (адже за К. Роджерсом – ця потреба притаманна всім людям), до більш зрілих видів самовдосконалення (професійного, духовного, релігійного). Як реальне психічне явище, самовдосконалення досліджується в різних парадигмах психології. Багатоманітність видів, типів, напрямків самовдосконалення ставить питання про феноменологію цього процесу. Нагадаємо, що в найзагальнішому сенсі, самовдосконалення – це вдосконалення особистістю відношень з собою і світом [1, 3]. Прагнення до самовдосконалення, діяльність самовдосконалення феноменологічно проявляються в широкому спектрі дій, вчинків, висловлювань. Але починаються вони з усвідомлення себе суб'єктом власного життя, тобто, з усвідомлення власних можливостей і здібностей працювати над собою.

Феноменологічні грані проблеми самовдосконалення добре ілюструються різноманітним означенням цього процесу, які знаходяться в семантичному полі «самовдосконалення»: саморозвиток, самоактуалізація, самодетермінація, самореалізація, особистісне зростання, самотворення, актуалізація власних потенцій, рух вперед, керований власноруч саморух, захопливий поступ вперед, самозростання, перевершення себе тощо. Безумовним центром цього семантичного пучка є «саморозвиток» [4, 1].

Зрозуміло, що за таким різноманітним спорідненим поняттям відбувається і розширення рамок аналізу поняття самовдосконалення. В розвитку цього наукового конструкту зацікавлені не тільки представники психотерапії і практичної психології. Розробка наукових уявлень про процеси саморозвитку, самовдосконалення, самотворення відноситься до числа тих проблем, переосмислення і поглиблення яких лише збагатить психологічну теорію і практику.

У психологічній літературі досить часто зустрічається узагальнена, досить абстрактна і розширена трактовка поняття «самовдосконалення» [1, 4, 5], яке, в залежності від приналежності науковців до того чи іншого напрямку психології, описується через «прагнення до смислу» (В. Франкл), через прагнення до «повноцінного людського функціонування» (К. Роджерс), через «самореалізацію» і «самоактуалізацію» (Ш. Бюлер, А. Маслоу), через вдосконалення «людського (творчого і особистісного) потенціалу» тощо. Отже, аналіз психологічної літератури дозволив виокремити такі значення поняття «самовдосконалення»:

- *самовдосконалення - як складова процесу розвитку особистості чи як форма саморозвитку* (поряд з такими його формами, як самоствердження, актуалізація тощо) [3, 5]. Поняття «самовдосконалення» постійно використовується

для опису процесу саморозвитку в його об'єктивних і суб'єктивних аспектах. Ми розглядаємо самовдосконалення як проміжні результати (окремі «кроки») процесу саморозвитку особистості. Якщо саморозвиток – це процес, у ході якого відбувається акумулювання енергій, навичок, вмінь, здібностей особистості, то в діяльності самовдосконалення накопичене попередньо спрямовується (виявляється) в певному практичному напрямку (через прийняття усвідомленої цілі і дій по її реалізації). Багато із тих значень поняття «самовдосконалення», які ми будемо аналізувати нижче, також відображують різні аспекти процесу саморозвитку.

- *самовдосконалення – як набуття нових знань чи їх поглиблення* [1, 5]. Адже відомо, що роль знань може бути достатньо вагомою для певних змін особистості. Крім того, здібність здобувати нові знання та вміння вирішувати професійні та життєві задачі є проявом компетентності. Остання є важливим компонентом самовдосконалення, саморозвитку особистості (поряд зі спрямованістю і ціннісно-смісловою організацією) [1, 4].

- *самовдосконалення окремих вмінь, навичок, звичок, відточування певних технік*. В реальному житті найчастіше ми зустрічаємось саме з таким розумінням самовдосконалення. Зокрема, самовдосконаленням називають: шлях формування звичок і окремих навичок (наприклад, звичок до певної поведінки – загартовування, зайняття фізкультурою тощо); шлях розробки і вправлення якоїсь функції чи психічної властивості (наприклад, тренування пам'яті, уваги, виховання терпіння тощо), самовдосконалення окремої сфери своєї особистості (наприклад, тренування волі); фізичне самовдосконалення [4, 5]. В контексті фізичного самовдосконалення крім позитивних аспектів розглядаються й ті, які можна назвати як «відсічення» непотрібного – це те, від чого людина прагне позбутися, визволитися. Тому таке самовдосконалення характеризується як стан «мучительного борення с собою».

Процеси самовдосконалення розглядаються і як *психотехніки* (напр., якщо вас переповнює гнів і роздратування, перш ніж щось говорити, порахуйте до 10). Але такого роду самовдосконалення в своєму «технічному» вимірі можуть не відповідати морально-етичним вимогам. Адже одна і та ж здібність (наприклад, вміння володіти собою) може бути використана як для гуманних, так і для злочинних цілей.

Через бажання оволодіти необхідними навичками і позбавитися від почуття власної безпомічності реалізується вроджене прагнення людини до переборення різних перешкод і важлива потреба у визнанні [4; 5]. Зрозуміло, що більшість людей вдосконалюють лише якісь окремі (часткові) свої якості. А цілеспрямоване вибудовування свого життя по напрямку до певної досконалості (наприклад, чудового професіонала) – зустрічається рідко. Але, як вказують дослідники, навіть часткове самовдосконалення сприяє збагаченню всієї особистості, її характеру, веде до певних змін у всьому психічному апараті і підвищує адаптивні можливості [3, 5]. Крім того, в процесі роботи над собою поступово формується здібність (навичка, прагнення тощо) цілеспрямовано щось змінювати в собі. На велике значення цієї здібності звертають увагу багато психологів [1, 4, 5].

Зауважимо на те, що ми не говоримо про самовдосконалення негативного спрямування, наприклад, тренування жорстокості, ненависті, байдужості, навичок маніпулювання людьми тощо.

У психологічній літературі часто зустрічається трактування *самовдосконалення як вольового процесу*: самовдосконалення – це всякі зусилля (душевні і/чи фізичні), зосередженість, робота душі і духу, які спрямовані на вдосконалення якихось конкретних навичок, вмінь [1, 2, 4]. Такий погляд на процес самовдосконалення є цілком логічним, адже для цього процесу характерними є всі складові вольових дій: усвідомлення мети, визначення способу дії, прийняття рішення, виконання рішення, оцінка досягнення. Щоб досягнути поставленої мети самовдосконалення, людина стикається з важкою працею, з переборенням себе, з необхідністю витратити зусилля.

Нагадаємо, що категорія зусилля (чи напруга сил) є однією із ключових в працях М. Мамардашвілі. Він вважає, що відмінність сучасної масової культура в тому, що вона орієнтується на максимізацію задоволення при мінімізації зусиль. В результаті – доволі велика кількість людей використовують можливість функціонувати на більш низькому, за Д.О. Леонтьєвим, сублюдському рівні. Цей рівень існування відрізняється меншою енергозатратністю, більшою легкістю і більшою привабливістю як шлях найменшого супротиву. А між тим «Бути людиною, відбуватися – це праця, затрата зусиль».

- *самовдосконалення – як стратегія життя, як загальний принцип професійного життя*. Точніше – самовдосконалення в цьому сенсі розглядається як елемент оптимальних життєвих і професійних стратегій [1, 3]. Адже без постійного самовдосконалення не може існувати а ні сучасне мистецтво і наука, а ні сучасний професіонал. Важливим критерієм оптимальності життєвих стратегій, як відомо, є ускладнення і збагачення життєвого світу і розширення кордонів можливого [1].

У найзагальнішому розумінні життєва стратегія – це: здатність особистості до співвіднесення особливостей своєї індивідуальності (зокрема, своїх життєвих потреб, цінностей) з умовами життя; здатність до відтворення і розвитку своєї особистості; стратегія пошуку, обґрунтування і реалізації своєї особистості в житті [1, 2, 5]. Життєва стратегія, на відміну від різних життєвих тактик, реалізується в різних життєвих умовах і обставинах. Фактично, життєва стратегія пов'язує в єдине ціле різні сторони поведінки; визначає основну життєву ціль; засоби її досягнення. Для кожної особистості характерним є свій, неповторний, унікальний спосіб життя, спосіб його структурування і організації, оцінювання і осмислення. Здійснювати життєву стратегію особистість може лише в якості суб'єкту свого життя (який з'єднує в єдине ціле своє світосприйняття, відношення, життєву практику). Саме в якості суб'єкту свого життя особистість має можливість інтегрувати свої здібності в різних сферах (наприклад, професійній, особистісній, духовній), може співвідносити свої можливості з поставленими життєвими цілями та задачами, розподіляти їх у часі (наприклад, з точки зору їх значущості, своєчасності, можливості реалізації) [2, 3].

Найважливішою якісною характеристикою життєвої стратегії є система цінностей і життєвих цілей, які будуються на основі цих цінностей. Тобто, якщо говорити стисло, змістом життєвої стратегії є те, до чого прагне особистість. Існує думка, що кількісними характеристиками життєвої стратегії можна вважати відповідальність і осмисленість життя [1, 5]. Зрозуміло, що в процесі життя

особистість час від часу переосмислює свої цінності, наповнює їх іншим змістом. А отже, змінюється і життєва стратегія особистості.

Вважають також, що самовдосконалення особистості є адекватним для людини засобом саморозвитку і усвідомленим способом існування особистості [5, 1].

Але самовдосконалення осмислюється не тільки як елемент оптимальних життєвих і професійних стратегій, а і в контексті проблеми *вибору* власного шляху, в контексті *екзистенційних проблем* (смислу життя, життєвої стратегії, цінностей людського буття, пошуку і вибору життєвої стратегії і професійної стратегії, в контексті «самовдосконалення духу» [3].

У багатьох дослідженнях підкреслюється, що дійсне самовдосконалення здійснюється тільки при дійсній (а не удаваній) можливості вибору (тобто, альтернативності вибору) [3, 1, 5].

Якщо самовдосконалення розглядається як переборення себе, своїх внутрішніх недоліків, слабких сторін – воно виступає як аспект *опанування*. Підкреслимо, що спрямування особистості на опанування проблем інтерперсональних відношень і компенсацію певних власних недоліків є однією із головних рис оптимальної життєвої чи професійної стратегії (особливо для фахівців соціономічних професій). Під опануванням розуміють як поведінкові зусилля, так і внутрішньо психічні зусилля по вирішенню зовнішніх і внутрішніх вимог, а також конфліктів, які між ними виникають (тобто, спроби їх вирішення, редукції чи посилення терплячого відношення до цих конфліктів). Ці вимоги і конфлікти потребують напруження сил, іноді вони можуть і перевищувати можливості особистості [1, 3, 5].

Але не все, що в найширшому смислі служить рішенням проблеми чи адаптації, можна назвати опануванням. Про нього можна казати тільки тоді, коли: по-перше, вміння і навички підлягають серйозному випробуванню, по-друге, коли немає готових рішень чи їх неможливо використати, по-третє, коли ситуації чи проблеми однозначно не структуровані і/чи важко визначити доречність рішень, які приймаються і коли неможливо передбачити наслідки дій [1]. На наш погляд, професійні проблеми практичних психологів підпадають під ці умови. Отже, самовдосконалення можна також співвідносити з механізмами опанування. Але, все ж таки, поняття «опанування» використовується переважно при розгляді стратегій поведінки особистості, в яких головне – компенсація власних недоліків, а не саморозвиток певних якостей. Зрозуміло, що чітку межу в цих змістах провести складно.

Зауважимо, що на одному «полі» – вирішення важких ситуацій – працюють як механізми опанування і саморозвитку, так і механізми психологічного захисту. При всій складності диференціації цих механізмів, Р. Лазарус зумів виокремити параметри, за якими можна розрізняти механізми опанування і психологічного захисту: 1) часова спрямованість (захист, як правило, обслуговує актуальний психологічний комфорт, тобто вирішує актуальну ситуацію зараз, не пов'язуючи її з майбутніми ситуаціями); 2) інструментальна спрямованість (захист «думає» тільки про себе, не враховуючи інтереси оточення, чи враховує їх тільки для того, щоб вони обслуговували мої інтереси); 3) функціонально-цільова значущість (функція

захисних механізмів – регуляція емоційних станів; а функція механізмів опанування – відновлення порушених відношень між оточенням і особистістю); 4) модальність регуляції (для опанування характерним є пошук інформації, безпосередні дії, рефлексія, а для захисних механізмів – подавлення, проекція, відхід (від проблеми) тощо) [4].

У психотерапевтичній практиці самовдосконалення використовується як *психотерапевтичний засіб*, «акт врачевання» [4, 5]. В контексті психотерапії самовдосконалення в більшій мірі, ніж в контексті опанування, характеризується утворюючою роллю і тісно пов'язано з самореалізацією. «Навіть якщо людині не вдається виправитися в молодості, цього завжди можна досягнути в більш зрілому віці. Є різні засоби, щоб розпрямитися, виправитися, стати тим, чим ми повинні були б стати і чим ми ніколи не були. Стати тим, чим людина ніколи до того не була – це один із елементів, одна із головних тем самореалізації» [5, с. 98].

- *Самовдосконалення - як прагнення до самовдосконалення*. Поняття «самовдосконалення» включають в мотиваційні структури, які впливають на процеси діяльності. Це, зокрема, прагнення до вдосконалення себе [1, 3, 5]. А.К. Маркова включає «прагнення до самовдосконалення» в показники (чи характеристики) професійного потенціалу, професійно важливих якостей фахівця. А таке мотиваційне утворення як «спрямованість особистості на самовдосконалення» багатьма дослідниками вважається одним із основних компонентів потенціалу саморозвитку [1, 2, 3].

Прагнення до досконалості в концепціях К. Хорні і А. Адлера виступає як один із головних мотивуючих факторів вчинків людини. За А. Адлером, фізичні чи інші недоліки можуть допомогти людині розвинути велику енергію для їх подолання і надкомпенсації. І такі люди в тій чи іншій області практики можуть стати досконаліше інших [5]. А К. Хорні вважала, що перфекціонізм (як прагнення до досконалості завжди і у всьому) є причиною стійких невротичних станів, заважає людині приймати себе і оточуючих такими, які вони є, примушує прагнути до недсяжного, не зважаючи на те що людина вже має [4].

У гуманістичній психології прагнення людини до досконалого описується через поняття самоактуалізації – прагнення людини до найбільш повного вияву своїх особистісних можливостей. Тільки самоактуалізація може привести людину до дійсної свободи, в тому числі свободи для творчості. Зауважимо, що досконалість (як цінність) займає дещо особливе положення в ряду вічних цінностей. Вона припускає присутність кожної із інших цінностей (добро, краса, вірність, повнота існування, смисл), але не зводиться до їх суми [5].

У свою чергу, прагнення до *самовдосконалення (як вмотивована спрямованість особистості)* – це один із основних компонентів потенціалу саморозвитку [1, 2]. Тобто, самовдосконалення має безпосереднє відношення до проблематики потенціалу особистості, який здійснюється (реалізується) в просторі можливостей (які, до речі, створюються також і особистістю). Це зрозуміло: потенціал людини проявляється і реалізується через результативність, через продуктивність діяльності і через самовдосконалення. При самовдосконаленні суб'єкт має справу зі своїм потенціалом, в тому числі і тому, що цілями самовдосконалення є віддалені цілі, при усвідомленні і утворенні яких особистість

враховує і свої прагнення (в тому числі і духовні прагнення, прагнення до певних цінностей), бажання, мрії, тобто – потенційні можливості.

**Висновки.** Підсумовуючи розгляд видів, напрямків, змістів самовдосконалення, ми можемо констатувати: особистість, котра виходить із важких ситуацій самостійно, власними зусиллями, зокрема, і за допомогою самовдосконалення, - є зрілою і моральною особистістю, яка прагне до постійного опробування, пошуку себе в різних типах, стилях, способах поведінки. Адже для успішного переборення складних ситуацій, які виникають на професійному шляху, важливо не тільки набувати певних знань, а й виправляти свої недоліки, звільнитися від того, від чого необхідно звільнитися і створювати нові, позитивні якості.

### Список використаної літератури

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: «Смысл», 2002. – 480 с.
2. Бодров В.А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В.А. Бодров // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.- С. 174-197.
3. Иванченко Г.В. Идея совершенства в психологии и культуре / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2007.– 255 с.
4. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – 5-е изд.–М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. – 464 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека./ К.Р. Роджерс– М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. – 480с.

В статье описываются представления про феномен самосовершенствования в современных психологических исследованиях. Процесс самосовершенствования анализируется также и в контексте совладания с трудными ситуациями, возникающими в профессиональной жизни специалиста. Рассматриваются разные виды, направления, содержания самосовершенствования. Показано, что для успешного преодоления сложных жизненных ситуаций, возникающих на профессиональном пути, важно не только приобретение определенных знаний, а и исправление своих недостатков и создание новых, позитивных качеств.

*Ключевые слова:* самосовершенствование, активность, саморазвитие, профессиогенез.

The article is about the idea about phenomenon of the self-perfection in the modern psychological research. The process of the self-perfection is analyzing in the context of the hard situations mastering which are arise during the professional life of the specialist. The different types, ways, meanings of the self-perfection are examine. Is showed that for the successful overcoming of the difficult situations which are staying on the professional way really important not only acquire new knowledge but correcting own defects and create new, positive qualities.

*Key words:* self-perfection, activity, self-development, professiogenesis.

## КРИЗА ШКОЛИ МІЖ ДВОМА ВИЗНАЧЕННЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ

*Т.А. Російчук,  
старший науковий співробітник лабораторії  
методології і теорії психології  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Сучасні умови, які характеризуються таким соціокультурним новоутворенням як інформаційно-комунікативне середовище, остаточно зробили явними прогресивні тенденції розвитку культури і науки, напрямок змін у психології людини та, взагалі, у розумінні психологічного розвитку. Масштаби перетворень у порівнянні з попередніми культурними революціями вимагають від кожного оволодіння культурою саморозвитку. У статті розглядається невідповідність шкільної психолого-педагогічної системи викликам часу і аналізується, яким чином криза школи впливає на психологічний розвиток дітей. Школа стоїть зараз між двох психологій, кожна з яких має протилежні образи психологічного розвитку, форми і методи педагогічного управління, уявлення про потенціал дитини. Обидві психології розвитку походять від протиріч у філософії Просвітництва і вирішення цього назрілого конфлікту між ними - це справа суспільства, а не внутрішня справа школи.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікативне середовище, культура саморозвитку, монологіка, діалогіка, культурна революція, криза школи, психологія, психологічний розвиток.

**Постановка проблеми.** Сучасні інформаційні технології внесли у наше життя досі небачений динамізм і безперервно змінюють «умови гри», відкривши шляхи для створення безлічі новацій. Це і нові інтернет-професії, і інтерактивні мас-медіа, і навіть форми економічних відносин, і, звісно, глобальні комунікаційні мережі, де триває інтенсивний обмін думками, оцінками, інформацією, знаннями, техніками та вміннями. Все це вимагає вміння швидко і невпинно навчатися, оволодівати величезною кількістю нових компетенцій, що стосується і будь-якої людини в життєво-обивательському сенсі, і фахівців самих різних галузей. На цій основі, фактично, вже виникло нове інформаційно-комунікативне середовище, що докорінно перетворило разом усю безліч соціокультурних практик. Безумовно, це нова культурна революція, що вражає не тільки швидкістю і масштабами трансформацій (світогляду, людської психології, практик спілкування, мистецтва тощо), але й налаштованістю нових інструментів пізнання світу і творчості на глибинні закони психологічного устрою людини, в чому криються для неї одночасно і величезні можливості і чимала небезпека. Попередня «книжкова» культурна революція з поширенням друкарства визначила прогрес мислення людини у масштабах всієї європейської цивілізації, витіснивши мнемічний образ знання як незмінної багатовікової мудрості. Нею були інтенсифіковані навички «внутрішнього читання» і «внутрішнього говоріння», які сприяли рефлексії і розвитку критичного мислення, що й стало специфічним психологічним фундаментом для розповсюдження методів науки та її впровадження у вигляді

технологій у практику. На цій основі, – критичної раціональності і наукового світогляду, – було побудовано унікальну європейську систему освіти, перші кроки до якої зробили гуманісти Відродження, і яка досягла свого апогею у психолого-педагогічній думці Просвітництва. Наслідки сучасної культурної революції будуть, напевно, значно масштабнішими, оскільки інформаційні технології набагато більш «атропоморфні» і являють собою потужний засіб стимулювання мислення та творчого уявлення, який докорінно переінакшує акценти у системі психічних функцій та, загалом, міняє психологію людини у справі пізнання світу та у формуванні уявлень про творення власної суб'єктності, тобто про саморозвиток. Вже зараз ми бачимо надані новими умовами виняткові можливості соціалізації, самоосвіти і самоорганізації. Але є й «інший бік місяця», – також спостерігаємо протилежні тенденції – ескапізму, самозабуття, підпадання під владу підсвідомого і т.ін. Завдяки впливу комп'ютерних технологій змінюється традиційне розуміння знання та структура пізнавальних здібностей, щодо яких треба зазначити як позитивні, так і негативні тенденції. Серед останніх, зокрема, подальше «знецінювання» пам'яті, яка начебто заміщується «електронним форматом», труднощі з увагою, мовленням та інші, які, особливо коли мова йде про дитячий розвиток, потребують спеціальних коригуючих зусиль, бо складні інструменти вимагають суворого дотримання «правил безпеки». Отже, нові інтерактивні інструменти взаємодії зі світом, у тому числі зі світом віртуальним, потребують від пересічної людини придбання певної «психологічної гігієни», – але це зовсім не рядова «компетенція», а надзвичайно необхідна нова внутрішня культура, де володіння новими інструментами є тою ж мірою оволодінням власними можливостями – самоорганізації, контролю, цілеспрямованості. Власне це не що інше, як культура саморозвитку, значення якої сьогодні невпинно зростає.

**Мета** статті – розглянути невідповідність шкільної психолого-педагогічної системи викликам часу і проаналізувати, яким чином криза школи впливає на психологічний розвиток дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Наведені нами аргументи щодо докорінних змін у комунікаційному фундаменті буття, у когнітивному та, в цілому, у психологічному статусі узагальненого сучасника, мають за мету підкреслити на цьому тлі загострення проблем психологічного розвитку молодого покоління. Слідом за цим відразу ж виникає питання, а чи здатна наша школа, кризовий стан якої за багатьох, у тому числі, незалежних від неї самої зовнішніх обставин, є перманентним, відповісти на ці виклики часу? На наш погляд, поки що на часі лише постановка «остаточного діагнозу» шкільній психолого-педагогічній системі, оскільки наш досвід свідчить, що зміни зсередини школи неможливі, бо вона є кращим відзеркаленням стану всього суспільства. Але ця «законсервована» криза допомагає нам краще усвідомити, що модель «рецептивної» школи, школи керованого ззовні розвитку, яка успадкована ще від Просвітництва, остаточно віджила своє, і зараз треба визначитись, у якому напрямку потрібно рухатись у відповідності з викликами часу, щоб перспективи нової школи відповідали розумінню психологічного розвитку як саморозвитку.

**Моно-логіка VS діа-логіка.** Погоджуючись у цілому з ідеями М.Маклюена про тісний зв'язок психології людини із пануючими технологіями масової



комунікації, підкреслимо, що ми не згодні з ним відносно оцінок співвідношення усної та рукописної, з одного боку, й книжкової культури, з іншого, як опозиції аудіальної та візуальної домінанти у осмисленні світу, остання з яких, до того ж, розуміється як певний негатив, відхід від ідеалу [5]. Не вдаючись до розгляду дещо вільної інтерпретації діалектики слухових та візуальних форм комунікації у роботах Маклюєна, зауважимо, що це культурна еволюція людини вимагає розвитку тих інструментів та засобів, які використовуються нею для практики, пізнання, самопізнання та творчості, і саме це є чинником усіх революційних змін у технологіях, які лише фіксують та посилюють вже назрілі зміни, а не навпаки, як виходить у Маклюєна. Технології пришвидшують еволюцію, шляхи якої визначає сама людина як носій і творець культури. Себто перехід до книжкової культури не визначив раціоналізм та наукоцентризм як епіфеномени даної технології комунікації, він лише зміцнив «раціональне зерно» європейської культури, так само, як і надихнув її на нові досягнення у художній творчості. Стосовно ж порівнянь, із огляду на сучасну ситуацію, зауважимо, що книга, тобто «книжкова культура» центрувала психологію людини на домінування вербального мислення, що оперує відносно невеликими квантами сенсу, які пов'язані лінійно у певну (моно-)логіку, до того ж міра сугестивності книги, взагалі друкованого слова як носія істини, була довгий час надзвичайною. Якщо дехто й виходив на рівень синтезу великого обсягу змісту, досягав рівню читача-критика, то інші часто були послідовниками засвоєної єдиної, навіть згодом сакралізованої, логіки, почерпнутої з «великих наративів». Зараз останнє сприймається як анахронізм, або, у важких випадках, фанатизм. Ніхто не візьметься стверджувати, що будь-яке явище або цілий світ в усій його різноманітності, вкладаються в якусь одну «істинну» логіку. Чи не цю ситуацію відображає інтернет-комунікація, яка носить змішаний за модальностями характер та змушує звертати увагу на більш глибокі рівні думки (де слово вільно переходить в образ), здатні залучати до процесу величезні масиви сенсу, що робить актуальними такі характеристики мислення як нелінійність та діа-логізм. «Інтертекстуальність» постструктуралістів або «діалог» прихильників комунікативного підходу (зокрема, протиставлення моно-логіки та діа-логіки В.С. Біблером [2]), які з різних, навіть протилежних сторін, характеризували напрям розвитку сучасної гносеології, так само можна вважати передвісниками загального руху до глобальної комунікаційної мережі, де світ концентрується у єдине багатогранне ціле, де множинність логік стає нормою, де історія і люди, що її писали, набувають нової цінності. Тому, прикмети часу – перехід уваги з тексту – до гіпертексту, з дискурсу – до гіпердискурсу, з моно-логіки – до діа-логіки, в залежності від методологічних окулярів. Питання полягає в тому, що це має означати у плані перспектив розвитку науки, яка, за ідеєю, визначає орієнтири для всієї системи освіти, опосередковуючи формування уявлень про психологічний розвиток молодшої генерації, адже «навчання веде за собою розвиток», як влучно сформулював Л.С. Виготський. Відповідь на це криється у також вже проявлених раніше тенденціях – систематизації науки та посилення її міждисциплінарного характеру. Саме ці орієнтири сприяють зараз розвитку наук, які все більше віддаляються від ідеалу жорсткої спеціалізації, прагнучи до холістичного бачення світу й опису його на узгоджених між собою мовах. І це також проблемне питання

для сучасної школи, яка звикла до певного предметного поділу знань і не має у своєму арсеналі таких форм і методів навчання, які б сприяли засвоєнню цих нових наукових тенденцій.

**Криза шкільної психології розвитку.** Атрибути глобальної комп'ютеризації нічого не змінюють в ситуації шкільної освіти, яке намагається зараз балансувати між двох різних психологій: одна з них, традиційна рецептивна психологія навчання, – становить її глибинний фундамент, інша, узагальнено назовемо її «сучасною», – служить підпоркою, за допомогою якої система намагається скоригувати свої психологічні прорахунки. Зауважимо, що інформаційно-комунікативне середовище за таким станом речей слугує витокom формування нових захисних механізмів, надаючи учням «обхідні» топоси психологічного розвитку, що відволікають увагу та енергію учня із навчально-комунікативного простору школи. Зі сказаного зрозуміло, що під кризою школи ми маємо на увазі, перш за все, критичний психологічний стан дітей, що навчаються в ній (саме цей екзистенційний момент буття дитини у школі ми вважаємо найбільш болючим і тому вкрай важливим для психологічного осмислення). На наше глибоке переконання школа вже давно стала для дітей в буквальному сенсі «небезпечним місцем», в якому траєкторія психологічного розвитку набуває повністю непередбачуваного і хаотичного характеру. Учень належить подолати зумовлені організацією навчання труднощі, щоб, досягнувши достатнього рівня самосвідомості, зуміти еманіпуватися від впливів школи, які руйнують його психологічну цілісність, і вже тоді самостійно шукати собі авторитети і нові, в тому числі віртуальні, топоси розвитку, які сьогодні йому надає всюдишнє інформаційно-комунікативне середовище, з усіма тими ризиками, що його супроводжують. Отже, саме в ті вікові періоди, в яких у учнів ще відсутня відносна психологічна самостійність, вплив системи на психологічне формування особливо чутливий. Це, насамперед, початок молодшої школи (внесок школи в кризу 6-7 років важко недооцінити), і, другий, – перехід із молодшої до середньої школи, коли яскраво проявляються і «загострюються» всі недоліки першої, які до того ж ускладнюються її нестикуванням з вимогами нового етапу навчання. Все це разом створює вже якісно нові психологічні «перекуси» розвитку. В цілому молодша школа є неекологічною, принципово нездатною до підтримки сензитивних періодів розвитку і пов'язаних з ними інтересів і психологічних особливостей дітей. Її повна регламентованість позбавляє будь-якої ініціативи учасників процесу навчання. Питання про те, чи здатна школа на практиці втілити психолого-педагогічну тезу про активну творчу роль суб'єкта навчання, як і раніше, залишається риторичним. Насправді, замість «набуття власного голосу», учень, прийшовши у школу, повинен насамперед навчитися мовчати. Зрештою, він навчається цьому занадто добре, оскільки педагогічний процес не націлений на організацію прогресуючого єдності мови і мислення суб'єкта, бо він зосереджений на слуханні/читанні, тому самостійна думка повністю підміняється готовою, запозиченою. У шкільній методі просто немає місця для висловлювання дітьми своїх думок і непорозумінь. Особливо це впадає в очі на самому початку навчання, коли рівень стресу як вчителя, так і учнів помітно зашкалює. Першокласник ще активно чинить опір ролі, яку йому авторитарно нав'язують, та згідно з якою він повинен смиренно слухати вчителя (і

це в той самий час, коли у розквіті сензитивний період розвитку самостійного наративного мовлення). Замість того, щоб використовувати дитячу активність та ініціативність «у мирних цілях», каналізуючи їх в спільну творчу діяльність, вона грубо пригнічується, адже вивчитися сидіти спокійно і мовчки куди важливіше для цілей педагога. У той час, коли діти роблять успіхи у складанні наративів, коли вони із задоволенням вчать один у одного, дивуючись своїм можливостям і відкриваючи для себе цінність Іншого (що ми неодноразово спостерігали в рамках експериментально-дослідницьких проектів Школи Діалогу Культур [1]), їх ставлять у положення невдах-початківців, - адже вони повинні за планом спочатку вивчити алфавіт і навчитися писати. За найвище досягнення вважається хіба що переказ чужого (навчального) тексту, який дається з великим трудом саме тому, що немає можливості проявитися повною мірою власному мовленню. Для порівняння, в англійській початковій школі нормою є створення дітьми власних казок, цьому присвячено навчальний час. Наш молодший школяр в той же час буде складати текст із запропонованих в підручнику слів і виразів, щоб «засвоїти лексику» і навчитися складати з неї речення. Чи не в цьому причина того, що діти в нашій школі практично весь час кричать, видаючи на гора афект від свого тривалого мовчання? Заклики сучасної психології до використання потенціалу співпраці дітей і дорослих, що веде до зміни типу педагогічного управління і до цінностей психологічного саморозвитку в сучасних умовах виглядають фантастичними, поки суспільством не буде усвідомлено, що усталений погляд системи освіти на психологічний розвиток, як і її уявлення про власний «кінцевий продукт», катастрофічно відстали від життя. Вихід із цього становища вимагає повного переформатування психологічного фундаменту школи. Інакше вся міць психологічного знання залишиться зведеною до всякого роду сумнівних, виходячи з масштабу проблеми, тестувань і корекційних / консультативних заходів, що найчастіше спрямовані на пом'якшення негативних ефектів, обумовлених самим навчальним процесом, що за визначенням являють собою «сизифів труд». Занадто значний вже розрив між досягненнями сучасної психології (від нейро-і психофізіології до психології суб'єктності) і вимогами навчальної рутини (залишаємо осторонь питання про роль в цьому громіздкої бюрократії). Отже, на разі шкільна освіта йде врозріз з тенденціями сучасної культури. Але як бути з тим, що європейська школа є історично глибоко інноваційний феномен? Вона безпосередньо пов'язана з відкриттям дитинства внаслідок загального підйому самосвідомості європейця, який почався з епохою Відродження (Ф. Арьес [1]). До цього дитинство не проявляло себе як унікальний феномен, що породжує зміст культури. Завдяки пізнавальному відношенню людини до власної природи в особі дитини, наша культура стала новаторською, а школа виявилася одним з її головних творчих моментів, давши новий імпульс розвитку всій європейській філософії і науці (Е. Роттердамський, Х. Вівес, Я.А. Коменський, Р. Бекон [6]). Як же так сталося, що школа почала втрачати передові позиції в культурі, наскільки негативними можуть виявитися наслідки цього? Нам видається, що коріння такої парадоксальної ситуації лежать в різних епістемологічних джерелах психології розвитку, що виникли в епоху Просвітництва. Воно дало нам початок двох різних за своєю методологічною спрямованістю психологій, одна з яких подавала людину у її

пізнавальному відношенні до світу пасивним рецептивним суб'єктом (Ф. Бекон, Д. Гартлі, Ф. Гербарт), а інша – намітила підстави для розуміння суб'єкта як самодіяльного (Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, І. Песталоцці, В. Гумбольдт). Перша психологія походила з природничих наук, друга з культурно-історичного підходу. Особливо гостро і яскраво дилема двох розумінь суб'єкта відбилася на роздумах Ф. Гербарта (педагога, психолога і філософа в одній особі). Ф. Гербарт категорично не міг прийняти принцип свободи самодіяльного суб'єкта, обґрунтований І. Кантом, оскільки, на його думку, він входив в непереборну суперечність зі змістом педагогічної практики [3]. Вона, за Ф. Гербартом, служила очевидним доказом того, що людина, перш за все, – пасивний суб'єкт, що сприймає зовнішній досвід. Тому, Ф. Гербарт-психолог виходив саме з пасивного характеру внутрішніх суб'єктивних процесів. Сумніви Ф. Гербарта, звичайно, не були випадкові: дійсно, саме на ґрунті психологічного розвитку найбільш важко поєднати принцип свободи і самодіяльності людини та необхідність засвоєння нею досвіду культури. І ось, незважаючи на весь прогрес психології і педагогіки, ми з упевненістю можемо сказати, що ці настановлення у нинішній школі себе не вичерпали. Про це однозначно свідчить налаштованість усієї педагогічної системи на вчителя як центр навчального процесу – і просторово, і згідно розподілу часу на його промови у порівнянні з дитячими висловлюваннями. Тому немає у вчителя можливості систематично працювати з нерозуміннями учнів. Те, що вони продуктивні для розвитку, проходить і повз творців підручників, і повз «провідників в життя» навчального предмета. До того ж нерозуміння дітей оголює як зайвий вербалізм навчання, так і невміння його організаторів всіх рівнів залучити до структури навчального предмета вікові особливості їхнього сприйняття і розуміння світу, що повинні реорганізовуватися і становитися більш інтелектуальними в результаті навчання. Натомість, виникає потреба в послугах сучасної психології, що виступає «милицею», на яку спирається система, бажаючи списати свої недоліки на вади реальної дитячої психології. Отже, криза школи має дуже глибокі культурно-історичні коріння: вони лежать у її психологічному фундаменті, тобто суто когнітивістському розумінні суб'єкта і шляхів його психологічного розвитку. Для подолання кризи школи психологія повинна увійти в самий центр процесу її перевизначення, – внісши нові уявлення про психологічний розвиток і залишивши можливість їх подальших змін відкритою. Дитинство як унікальний феномен, що визначив собою шляхи творення європейської культури, в сучасних умовах культурної революції особливо гостро потребує такої школи, яка б виконувала свою головну функцію збереження і примноження інноваційного характеру нашої культури, яка сьогодні переживає новий етап розвитку. Наслідки того, що ця функція досить тривалий час заблокована як засиллям зовнішньої регуляції, так і стійкістю системи, яка не має внутрішньої мотивації до змін, будуть весь час множитися. Школа взагалі може опинитися на узбіччі магістральних шляхів становлення людини, які будуть прокладатися в стороні від неї, в рамках інших топосів соціалізації і творчого самовираження.

**Висновок.** Тільки стимулюючи самотійність педагога-практика і школи як цілісного організму ми зможемо отримати нове вікно можливостей, щоб дійсно сучасна психологія була використана для переформатування психолого-

педагогічного фундаменту середньої освіти. При всебічній підтримці науки і суспільства (і ослабленні тотального державного регулювання) школа може засвоїти нові уявлення про розвиток, вироблені психологією. Від декларацій про активну творчу роль суб'єкта у навчанні та психологічному розвитку потрібно перейти до реальної практики створення умов для самовизначення і саморозвитку учнів. Ці зміни мають враховувати та акумулювати вказані нами вище тенденції сучасного розвитку культури і науки, нові можливості комунікації та розуміння мислення й творчості. Також не викликає сумніву, що у культурі все більше актуалізується новий тип відносин між дорослими і дітьми, заснований на діалозі і співробітництві, на взаємній необхідності дитини і дорослого для саморозуміння і пізнання (М. Мід, Е. Берн, В.Т. Кудрявцев), тому однобічні уявлення про психологічний розвиток як повністю керований дорослим, та спричинений переважно моментами інтеріоризації, рецепції досвіду, але не інновації, не творчого і суб'єктивного переживання процесу пізнання разом дітьми і дорослими, учнями і вчителями, не має для школи більше ніяких перспектив.

### **Список використаної літератури**

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес: пер. с франц. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1999. – 416 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 414 с.
3. Куренной В. Философско-педагогическая концепция Гербарта в историческом и проблемном контексте / В. Куренной // Предисловие. И.Ф. Герbart. Психология. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – С. 9-33.
4. Литовский В.Ф., Месеняшина Л.А. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2000. – 201 с.
5. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего / М. Маклюэн / пер с англ. – М.: Изд-во «Академический проект», «Гаудеамус», 2013. – 496 с.
6. Ярошевский М.Г. История психологии от Античности до середины XX века / М.Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1996. – 416 с.

Современные условия, характеризующиеся таким социокультурным новообразованием как информационно-коммуникативная среда, окончательно сделали явными прогрессивные тенденции развития культуры и науки, направленность изменений в психологии человека и, в целом, в понимании психологического развития. Масштабы преобразований по сравнению с предыдущими культурными революциями требуют от каждого овладения культурой саморазвития. В статье рассматривается несоответствие школьной психолого-педагогической системы вызовам времени и анализируется, каким образом кризис школы влияет на психологическое развитие детей. Школа стоит сейчас между двух психологий, каждая из которых имеет противоположные образы психологического развития, формы и методы педагогического управления, представления о потенциале ребенка. Обе психологии развития происходят от

противоречий в философии Просвещения и решение этого назревшего конфликта между ними - это дело общества, а не внутреннее дело школы.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникативная среда, культура саморазвития, моно-логика, диа-логика, культурная революция, кризис школы, психология, психологическое развитие.

Current conditions, characterized by such a social and cultural neoformation as the information and communicative environment, made finally apparent the progressive tendencies in the development of Culture and Science, the directivity in changing of human psychology and, more generally, in understanding the psychological evolution. The scales of transformations, in compare to the previous cultural revolutions, require of each person to be mastered by the self-development culture. In this paper we focus on the disagreement of the school psychology-pedagogical system to the challenges of time and analyze how the crisis of the school impact to the psychological development of children. Nowadays the school stands between two psychologies, each of which has the opposite sight at the psychological development, forms and methods of pedagogical management, concepts on the child potential. Both developmental psychologies come from the contradictions in the Enlightenment philosophy and solving for the burning conflict between them is the society affair rather than the internal affair of the school.

*Key words:* informatively-communicative environment, crisis of school, psychology, psychological development.

**УДК: 159.922.8: 316.362.1-055.52**

## **ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ**

**О.М. Чанцева-Коваленко,**  
*аспірант Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України*

Динаміка подружніх взаємин під час переживання сім'єю різних періодів в тій чи іншій мірі позначається на становленні особистості дитини, що виразно проявляється в підлітковому та ранньому юнацькому віці як ключовому для становлення особистості дитини періоді. На розвиток особистості підлітка чи юнака значний вплив мають системні характеристики сім'ї, в якій він зростає, оскільки вони, як правило, виступають найбільш важливими, значущими для дитини, відіграючи провідну роль у формуванні її кореневих особистісних утворень: ціннісних орієнтацій; Я-концепції; актуалізації проблеми професійного самовизначення. Зокрема гармонійні або дисгармонійні взаємини батьків, відповідно, сприяють або пригальмовують особистісний розвиток дитини в підлітковому та ранньому юнацькому віці. Гармонійні стосунки батьків створюють значно більші можливості для формування зрілих та узгоджених ціннісних орієнтирів, послідовної Я-концепції, достатнього рівня актуалізації проблеми професійного самовизначення дитини. Дисгармонійні взаємини батьків, навпаки, зумовлюють формування відносно низьких показників особистісного розвитку дитини, в цілому гальмуючи цей процес.

*Ключові слова:* розвиток, особистість, підліток, ранній юнацький вік, стосунки батьків, Я-концепція, ціннісні орієнтири, гармонійні стосунки, дисгармонійні стосунки, професійне самовизначення, самосвідомість, особистісні утворення, ідентичність.

**Постановка проблеми.** Базуючись на положеннях системного підходу, розвиток особистості дитини ми розглядаємо як важливий процес, що безпосередньо пов'язаний з розвитком сім'ї, де вона зростає. Вплив динамічних особливостей функціонування сімейних взаємин на особистісний розвиток дитини відзначали Г.М. Бевз [1], П. Гудман, З.Г. Кісарчук [4, с. 29], І. Клемантович [5, с. 4], Л. Ковальчук [6, с. 13], В.Костів, О. Максимович [6, с. 12], О.П. Макушина, Ф. Перлз [11, с. 321] В.Я. Титаренко [13, с. 113], Р. Хефферлін, Т.М. Яблонська [15, с. 153] та інші науковці.

**Виклад основного матеріалу.** Динаміка подружніх взаємин під час переживання сім'єю різних періодів (перехід від діадних стосунків до стосунків у трикутнику у зв'язку з появою дитини; введення дітей до позасімейних інститутів, прийняття підлітковості, експериментування з незалежністю) в тій чи іншій мірі позначається на становленні особистості дитини. Першим, хто спеціально вивчав взаємозв'язок якості сімейних взаємин та формуванням у підлітка позитивної **Я-концепції**, був М. Скотт Пек, який встановив прямий зв'язок між сімейною атмосферою та ступенем пристосованості, незалежності й самооцінки дитини. У подальших, в основному зарубіжних, дослідженнях були виділені численні ознаки сімейного життя, які впливають на формування самосвідомості дитини (О.І. Захаров, А.С. Співаковська). Науковці відзначають, що на формування особистості підлітка чи юнака впливають системні характеристики сім'ї, в якій він зростає, зокрема функціональні та дисфункційні взаємини батьків, оскільки вони, як правило, виступають найбільш важливими, значущими для дитини, відіграючи провідну роль у формуванні її кореневих особистісних утворень. Більшість дослідників серед сімейних умов, які призводять до відхилень у розвитку підлітків та юнаків, розглядають порушення міжособистісних взаємин подружжя, доводячи факт прямої залежності невротичного розвитку дитини з наявними конфліктами і неусвідомленими труднощами у подружніх взаєминах (Н.Ю. Максимова, А.С. Співаковська, Т.М. Яблонська та ін.) [15, с. 152].

Про формування такої дисфункції як «функціональна порожнеча» згадують Н.Ю. Максимова [9, с. 110] та А.С. Співаковська, вважаючи її характерною для соціально неблагополучних сімей, для яких притаманні порушення подружніх комунікацій та переважання неусвідомлюваних компонентів у мотивах виховання, ригідність та відсутність прогностичності батьківських позицій. В результаті наявності психопатичних рис характеру або алкогольної чи наркотичної залежності у подружжя, один з батьків (або й обоє) перестають повноцінно виконувати свої сімейні функції, що створює «функціональну порожнечу» в процесі виховання. Це, в свою чергу, змушує дітей самостійно, з більшими зусиллями виробляти потрібні особистісні якості. В переважній більшості випадків, брак позитивної ідентифікації супроводжує особистість протягом усього життя, зумовлюючи негативні деформації розвитку, що мають системний характер (А.С. Співаковська). Отож, відсутність можливості в дисфункційній сім'ї знайти позитивний зразок для наслідування та ідентифікації ставить під загрозу побудову підлітком власної *Я-концепції як інтегрованого утворення самосвідомості, важливої складової ідентичності*.

Н.Ю. Максимова та С.В. Толстоухова [9, с. 29] розглядають дисфункційність сімей як один із чинників девіантної поведінки у підлітків та юнаків. На їх думку,

емоційно роз'єднані сім'ї провокують дитяче зловживання алкоголем, наркотиками, скоєння неповнолітніми правопорушень; у сім'ях з постійним викривленням меж особистості збільшується частота виникнення девіантної та адиктивної поведінки, яка частіше супроводжується невротичними розладами, підвищеною тривожністю та психосоматичними захворюваннями. С.В. Толстоухова наголошує на відсутності у сім'ях з порушеними стосунками ресурсів для самостійного розв'язання суперечностей та конфліктів, які породжують проблеми і вкорінюють неузгодженість у вихованні дітей, що особливо загострюється під час проходження ними прийняття підлітковості як фази життєдіяльності сім'ї. Така неузгодженість позбавляє підлітка чи юнака визначених соціальних орієнтирів, порушує його взаємодію з іншими членами соціуму, ускладнює процес ідентифікації як важливий механізм особистісного розвитку.

Аналізуючи чинники асоціальної поведінки підлітків, Г. Фігдор визнає значну роль в її формуванні саме стосунків між батьками. Емоційна дистанція між членами сім'ї або надмірна включеність дитини в емоційні міжбатьківські процеси є варіантами дисфункції стосунків між батьками, напруженості їх емоційних стосунків, що деструктивно впливає на розвиток ідентичності та самосвідомості підлітка (Т.М. Яблонська) [15, с. 158].

У роботах С.В. Волікова та А.Б. Холмогорової серед наступних сімейних чинників формування негативної Я-концепції дитини виокремлюються, зокрема: індукування батьками тривоги і недовіри до людей; велика кількість критики, в тому числі через прояв негативних емоцій. Перераховані вище фактори сімейного впливу ведуть до формування різних типів переконань дитини стосовно себе. Негативні переконання призводять до формування у підлітка та юнака тривоги і депресії, які актуалізуються насамперед в проблемних ситуаціях (С.В. Воліков, А.Б. Холмогорова).

Конструктивне спілкування батьків є ознакою їх гармонійних стосунків, які в свою чергу сприяють розвитку і формуванню самосвідомості дитини (Н.Мак-Вільямс). Батьки, які ясно і чітко пояснюють свою позицію, не беруться постійно інтерпретувати почуття і бажання підлітка, ставлять гнучкі обмеження його поведінки, формують тим самим у своєї дитини позитивне ставлення до світу і в той же час розуміння своєї власної індивідуальності, що має пряме відношення до процесів інтеграції та диференціації самосвідомості. Таке ставлення сприяє розвитку значущого особистісного конструкту – високій самооцінці.

Відомо, що образ Я може бути позитивним, амбівалентним або суперечливим і негативним. Підлітки з проблемних сімей характеризуються переважно неадекватною самооцінкою (завищеною або, навпаки, заниженою), яка сприяє формуванню негативних моральних якостей особистості та відхиленням у поведінці.

Відсутність підкріплень позитивного образу Я в сім'ї, гідних зразків ідентифікації призводять до негативних змін в образі Я: проблемний бездоглядний підліток перебуває у вкрай несприятливій позиції, що перешкоджає виробленню чітких моральних орієнтирів та критеріїв, вона, в свою чергу, доповнюється несприятливою ситуацією в школі, колективі однолітків, що провокує формування заниженої соціально-значущої самооцінки особистості. А.О. Кацєро порівнює зміст образу Я бездоглядних підлітків та їх однолітків з функціональних сімей (табл.1.1.).



**Відмінності образу Я у бездоглядних підлітків та підлітків з функціональних сімей (за А.О. Кацера)**

Назва показника образу Я	Бездоглядні підлітки	Підлітки з функціональних сімей
<b>Уявлення підлітка про себе</b>	Домінування уявлень про себе як таких, що не подобаються собі, не дуже розумні, конфліктні, почуваються здебільшого нещасливими	Домінування уявлень про себе як таких, що подобаються собі, дуже розумні, відносно миролюбні, почуваються здебільшого щасливими
<b>Оцінка підлітком своїх дій</b>	Значне заниження або завищення самооцінки, яка здебільшого базується на оцінках оточуючих (орієнтація на зовнішні оцінки, на пристосування), уповільненість розвитку дорослості і пов'язаної з нею системою власних цінностей.	Адекватна самооцінка, (орієнтація на внутрішнє само сприйняття та здатність до самокритики), достатній рівень розвитку дорослості, відповідна віковій система цінностей

Зв'язок психологічного клімату в сім'ї, якості взаємин між батьками, їх педагогічної культури та сумісності у поглядах на виховання та процесом формування Я-концепції відмітила О.Г. Сухоленова. Дослідниця довела прямий зв'язок між переживанням режиму депривації сімейної взаємодії та когнітивною структурою Я-концепції підлітка, яка є важливою особистісною детермінантою успішності особистості, її саморозвитку, навчання, спілкування, самооцінки.

Отже, можна викоремити наступний перелік важливих для формування Я-концепції в підлітковому та ранньому юнацькому віці показників, які засвоюються в сім'ї: стандарти виконання тих або інших дій; формування самооцінки та її критеріїв через оцінку батьків та їх ставлення; образ самого себе, що охоплює здібності, якості та риси; спосіб регуляції власної поведінки.

У підлітковому віці відбувається також переоцінка та переосмислення цінностей, засвоєних у сім'ї, прийняття, орієнтація на інші життєві змісти та завдання. В залежності від вже сформованих ціннісних уявлень поступово утворюється певна векторна спрямованість інтересів, а отже – діяльності особистості. Таким чином формуються **ціннісні орієнтації** – реальний стрижень фактично всіх життєвих скеровувань підлітка та юнака.

Саме в сім'ї підкріплюються одні особистісні прагнення та викорінюються інші, тим самим сприяючи розвитку особистості, або пригнічуючи її. Розповсюдженим явищем сучасного життя, як зазначають О.І. Єрмусевич та З.Г. Кісарчук, є дисфункційні сім'ї, де батьки зловживають алкоголем, наркотиками. Вузьке коло інтересів такого подружжя, короткочасне спілкування з дітьми, не увага до їх інтересів, актуальних потреб і бажань не дозволяють їх дитині набути першопочаткового життєвого досвіду, елементарних знань, необхідних для нормального формування свідомості, продуктивної розумової діяльності, не говорячі вже про систему сімейних цінностей [4, с. 35]. У таких сім'ях складаються вкрай несприятливі умови для особистісного розвитку дитини, зокрема формування

її моральних потреб. До формування викривленої системи цінностей підлітків у дисфункційних родинах призводять докори, помилкове використання винагород та покарань, надмірні заборони, фізичні методи виховання, контакт з аморальними людьми і відсутність саморегуляції щодо інтимної сторони сімейних взаємин. Між тим, для успішного морального виховання у сім'ї необхідні: атмосфера любові, щирості, роз'яснення, вплив словом, виховання почуттів, регулярна праця у присутності дитини.

Досліджуючи вплив дитячо-батьківських взаємин на формування ціннісних орієнтирів у підлітка, О.Н. Копитіна виділила декілька автономних психологічних механізмів, завдяки яким батьки впливають на формування ціннісних установок підлітка, заохочуючи поведінку, яку вони вважають правильною, і караючи за порушення встановлених правил. Згідно думки дослідниці, не має практично жодного соціального чи психологічного аспекта поведінки підлітків та юнацтва, які б не залежали в минулому чи теперішньому часі від сімейних взаємин. Найбільш яскраво це проявляється під час перейняття дитиною батьківської системи ціннісних орієнтирів. Дитина наслідує батьків, орієнтується на їх приклад. В свою чергу батьки транслиують через власний приклад певну систему норм, яка визначається сімейними умовами, соціальним становищем, родом занять, матеріальним та духовним рівнем батьків, їх освітою та іншими факторами, які є індивідуальними для кожної сім'ї.

Проведене О.Н. Копитіною дослідження ціннісних орієнтацій підлітків з функціональних і дисфункційних сімей підтверджує наявність суттєвих відмінностей через стійку тенденцію несформованості ієрархії ціннісних орієнтирів у підлітків з дисфункційних сімей на противагу завершеності формування ієрархії цінностей підлітків із сімей, в яких панують гармонійні стосунки між батьками. Такі діти демонструють високі показники щасливого сімейного та активного діяльнісного життя, вихованості, чутливості, свободи, раціоналізму, краси. Більшість підлітків за умови несформованості або неповної сформованості ціннісних орієнтирів виділяють як найголовніші ті цінності, які майже не бачили у власному житті [7, с. 56].

О.Н. Копитіна також доводить, що несформованість ієрархії ціннісних орієнтирів підлітка, відсутність захоплень і духовних запитів, що спостерігаються у сім'ях із дисгармонійними взаєминами, несе за собою підвищену агресивність, збільшує тривожність підлітка під час взаємодії з соціумом.<sup>2</sup> Стає очевидним, що упевненість підлітка в батьківській любові і гармонійні стосунки його батьків є важливими чинниками становлення ціннісних орієнтацій і морального розвитку особистості дитини.

Роль сім'ї як найбільш значущої групи для успішного особистісного і професійного **самовизначення** особистості, відзначають більшість вітчизняних і закордонних психологів. Дослідники виокремлюють характер подружніх взаємин (А. Рое, Е.А. Клімов) як фактор, що впливає на професійне самовизначення в період підлітковості та ранньої юності. Зокрема, вивчення професійного самовизначення

---

<sup>2</sup> Копытина Е.Н. Влияние детско-родительских установок на формирование ценностных ориентаций у подростков./Девиация семьи и семейных отношений: социальный контроль в образовательном учреждении. Материалы II-й Международной научно-практической конференции. М.: ГОУ СОШ № 587 – 270 с.

молоді в контексті впливу сімейних факторів (Н.А. Александрова) [1, с. 68], показало, що цей вплив сім'я здійснює через: стилі сімейного виховання, внутрішньосімейні комунікації, передачу соціального досвіду у вигляді певних стереотипів, в тому числі таких, що стосуються праці. Н.А. Александрова практично дослідила вплив показників внутрішньосімейних комунікацій, стилів взаємодії в сімейній системі і викоремила наступний зв'язок: сім'ї з міцними гармонійними стосунками між подружжям дають значно більші можливості молоді в плані професійного самовизначення. Підлітки з таких сімей більш підготовлені до вибору професії, демонструють високий рівень професійної готовності і враховують більшу кількість джерел інформації щодо власного вибору. Дівчата та хлопці з функціональних сімей до вибору професії підходять серйозно та обмірковано.

Включеність в систему своєї сім'ї, наявність конструктивного спілкування в діаді батьки – діти сприяють більш успішному професійному самовизначенню підлітків та юнаків. Дослідниця визначає сумісність подружжя у виборі стилю виховання одним з вагомих факторів, що впливають на професійне самовизначення підлітків та юнаків: найбільш оптимальним є демократичне виховання, яке сприяє формуванню професійної готовності і врахуванню власних інтересів під час вибору професії. Виховані таким чином підлітки демонструють більшу самостійність у прийнятті рішень, беруть на себе відповідальність за наслідки своїх дій. При розрізненних підходах до виховання у подружжі підлітки виявляють помітні ускладнення під час вибору професії, обмеженість варіантів власного профплану. В суворих та авторитарних сім'ях відзначаються переважання псевдоідентичності у підлітків, відсутність власного бачення щодо свого професійного майбутнього. Тобто, надмірний контроль та авторитарність батьків можуть стати причиною неадекватного або ускладненого самовизначення дітей.

**Висновок.** Отже, говорячи про розвиток особистості підлітка та юнака під впливом батьківських стосунків, ми можемо константувати певні тенденції сприяння або пригнічення розвитку насамперед таких особистісних утворень: ціннісних орієнтацій, Я-концепції, актуалізації проблеми особистісного та професійного самовизначення. Відповідно до цього **критеріями особистісного розвитку в підлітковому та ранньому юнацькому віці** обрано: 1) формування ціннісних орієнтацій (М.Й. Боришевський, О.І. Єрмусевич, З.Г. Кісарчук, О.Н. Копитіна, С.Д. Максименко, Т.М. Яблонська); 2) становлення Я-концепції (С.В. Волікова, О.І. Захаров, А.О. Кацера, Н.Мак-Вільямс, Н.Ю. Максимова, М. Скотт Пек, А.С. Співаковська, С.В. Толстоухова, А.Б. Холмогорова, Т.М. Яблонська); 3) актуалізація проблеми самовизначення (Н.А. Александрова, Е.А. Клімов, А. Рое). При цьому відзначимо, що відносно високі показники особистісного розвитку дитини підліткового віку можливі лише за умови: 1) наявності сформованих зрілих та узгоджених ціннісних орієнтацій; 2) послідовної Я-концепції та 3) достатнього рівня актуалізації професійного самовизначення. Відповідно за умов: 1) формування незрілих та неузгоджених ціннісних орієнтацій; 2) наявності несформованої Я-концепції та 3) низького рівня актуалізації професійного самовизначення, можна говорити про відносно середні або відносно низькі показники особистісного розвитку дитини підліткового та раннього юнацького віку.

При більш глибокому аналізі особистісно-формуючих процесів, що відбуваються на рівні сім'ї, стає очевидним беззаперечне суспільне значення досліджуваної проблеми – впливу гармонійних або дисгармонійних стосунків між батьками на, відповідно, сприяння або гальмування особистісного розвитку дітей. Батьки, стосунки між якими є гармонійними, здатні створювати цілісну та стійку сім'ю, зростаючи в якій, їх діти отримують всі умови для власного особистісного розвитку і мають високі шанси побудувати згодом за батьківським прикладом і низкою інших чинників власну міцну сім'ю. Цей процес позитивно впливає на суспільство в цілому. В свою чергу, саме суспільство також здійснює беззаперечний вплив на конкретні сім'ї, формуючи в молоді певні цінності, акцентуючи увагу на пріоритетах та обмеженнях, законодавчо та адміністративно заохочуючи або навпаки – пригнічуючи ті чи інші форми ставлення до побудови сімейного життя та прояву відповідальності.

### Список використаної літератури

1. Александрова Н.А. Значение показателей функционирования семьи в профессиональном самоопределении старшеклассников / Н.А. Александрова // «Практична психологія та соціальна робота», № 4 (145), 2011 р. – С.67- 70.
2. Бевз Г.М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри : [монографія] / Г.М. Бевз. – Видавничий. Дім «Слово», 2010. – 352 с.
3. Волікова С.В., Холмогорова А.Б. Сімейні джерела негативної когнітивної схеми при емоціональних розладах (на прикладі тривожних, депресивних і соматоформних розладів) // Московський психотерапевтичний журнал, 2001, № 4 (31), жовтень - грудень. - С. 50-51.
4. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога сім'ї: навч. посібник: у 3-х кн. / З.Г. Кісарчук, О.І. Єрмусевич. – Книга 1. – К.: Главник, 2006. – С. 28-42.
5. Клемантович И. Современная семья: структура, специфика, воспитательные возможности / И. Клемантович // Воспитание школьников. – 1998. – № 4. – С. 2-5.
6. Ковальчук Л., Костів В., Максимович О. Вплив структурної неповності сім'ї на розвиток і поведінку особим / Л. Ковальчук, В. Костів, О. Максимович // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей. – Івано-Франківськ: АЛЛ України, Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 1955. – С.1-14.
7. Копытина Е.Н. Влияние детско-родительских установок на формирование ценностных ориентаций у подростков / Е.Н. Копытина // Девиация семьи и семейных отношений: социальный контроль в образовательном учреждении. Материалы II-й Международной научно-практической конференции. М.: ГОУ СОШ № 587 – 270 с.
8. Максимова Н.Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. / Н.Ю. Максимова. – К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. – 304 с.
9. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект адитивної поведінки підлітків та молоді / Н.Ю. Максимова, С.В. Толстоухова. – К., 2000. – 200с.

10. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте / О.П. Макушина // Вопросы психологии. – 2002. - № 5. – С. 135-143.
11. Перлз Ф., Гудман П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии / Фредерик Перлз, Пол Гудман, Ральф Хефферлин. – СПб.: Петербург – XXI век, 1997. – 448 с.
12. Перлз Ф., Гудман П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии / Фредерик Перлз, Пол Гудман, Ральф Хефферлин. – СПб.: Петербург – XXI век, 1997. – 448 с.
13. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности / В.Я. Титаренко.-М., 1987.- 351 с.
14. Шильдштейн Е.С. Особенности презентации «Я» в подростковом возрасте Текст. / Е.С. Шильдштейн // Вопросы психологии. 2000. - № 2. -С. 69-78.
15. Яблонська Т.М. Сімейне консультування як засіб психологічної корекції дитяче-батьківських взаємин / Т.М. Яблонська // Системний погляд: журнал із системної та сімейної психотерапії. – 2010. - № 1-2 (4). – 176 с. – С. 150-159.

Динамика супружеских отношений во время переживания семьей разных периодов в той или иной степени сказывается на становлении личности ребенка, отчетливо проявляется в подростковом и раннем юношеском возрасте как ключевом для становления личности ребенка периоде. На развитие личности подростка или юноши значительное влияние оказывают системные характеристики семьи, в которой он растет, поскольку они, как правило, выступают наиболее важными, значимыми для ребенка, играя ведущую роль в формировании его корневых личностных образований: ценностных ориентаций; Я-концепции; актуализации проблемы профессионального самоопределения. В частности гармоничные или дисгармоничные отношения родителей, соответственно, способствуют или притормаживают личностное развитие ребенка в подростковом и раннем юношеском возрасте. Гармоничные взаимоотношения создают значительно большие возможности для формирования зрелых и согласованных ценностных ориентиров, последовательной Я-концепции, достаточного уровня актуализации проблемы профессионального самоопределения ребенка. Дисгармоничные отношения родителей, наоборот, обуславливают формирование относительно низких показателей личностного развития ребенка, в целом тормозя этот процесс.

*Ключевые слова:* развитие, личность, подросток, ранний юношеский возраст, взаимоотношения родителей, Я-концепция, ценностные ориентации, гармонические отношения, профессиональное самоопределение, самосознание, личностные образования, идентичность.

The dynamics of the marital relationship during the different periods of family experiences in varying degrees, affects the formation of the child's personality is clearly evident in adolescence and early adolescence as a key for the development of the child's personality shown. The development of the personality of a teenager or young man strongly influenced by the characteristics of the family system in which it grows, as they tend to favor the most important, significant for a child, playing a leading role in the formation of his personality root formations: value orientations; Self-concept; actualization of professional self-determination issues. In particular harmonious or disharmonious relationship between parents, respectively, promote or slows down the child's personal development in adolescence and early adolescence. Harmonious relationships create significantly greater opportunities for the formation of mature and consistent value guidelines, consistent self-concept, a sufficient level of actualization of professional self-determination of the child's problem. Disharmonious relationship between parents, by contrast, are responsible for the formation of relatively low rates of personal development of the child, the whole braking process.

*Key words:* development, personality, teenager, early youthage, relations of parents,

referencepoints, harmonious relations, disharmonious relations, professional selfdetermination, consciousness, Self-concept, personalityformations, identity.

**УДК: 159.923.2/.4: 613.86**

## **ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

**О.А. Чиханцова,**

*старший науковий співробітник лабораторії  
психології особистості ім. П.Р. Чамати*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

У статті розглянуто особливість поняття «життєстійкість» та її складові. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення сутності поняття «життєстійкість». Розглянуто чинники, що сприяють формуванню життєстійкості особистості. Життєстійкість сприяє розгортанню особистісного потенціалу у процесі самоздійснення та спрямовує людину до особистісного зростання.

Визначено, що життєстійкість пов'язана з формуванням більш глибоких ціннісних орієнтацій, які пов'язані з реаліями сьогодення та проаналізовано взаємозв'язок життєстійкості з особистісними цінностями та механізмами їх розвитку.

*Ключові слова:* життєстійкість, психічне здоров'я, компоненти життєстійкості, особистість.

**Постановка проблеми.** Стан кризи і світоглядної розгубленості, в якій знаходиться українське суспільство, завдання щодо його оновлення і розвитку відповідно до сучасних цивілізаційних стандартів надають додаткової актуальності соціально-психологічному дослідженню життєстійкості особистості, розкриттю психологічних запитів щодо її формування з урахуванням специфіки трансформаційних процесів в Україні.

Через умови сучасного життя важливим для науковців стало спрямування уваги на вивчення внутрішніх потенціалів людини, що допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність. Для позначення цих потенціалів сучасні психологи використовують цілий ряд категорій, таких як життєстійкість, адаптивність, психологічна стійкість, життєтворчість, особистісний потенціал, життєздатність та ін.

Умови, в яких протікає життєдіяльність сучасної людини часто називають екстремальними та такими, які стимулюють розвиток стресу. Це призводить до загального зниження почуття безпеки та захищеності. Ситуація загрози життю в сучасному світі все більш стає звичним атрибутом.

Проблема поведінки людини в життєвих ситуаціях останнім часом стала дуже актуальною, що пояснюється інформаційною насиченістю та прискореним

темпом життя сучасної людини. Утворилось нове суспільство, яке пред'являє людині нові вимоги. Відповідальність за своє життя та за його успішність лягає на саму людину. Для того щоб пристосуватися та адаптуватися до такого активного та інтенсивного життя, успішно реалізувати себе людині потрібно виробити навички вирішення проблем, придбати таку якість особистості, яка б дозволила б ефективно самореалізуватись. Все це обумовлює необхідність вивчення феномена життєстійкості.

**Мета** статті полягає у теоретичному дослідженні життєстійкості як чинника, що впливає на психічне здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз стану наукової розробки проблеми життєстійкості особистості показує, що її дослідження стають усе більш інтенсивними і різноспрямованими. Але проблема застосування системного і комплексного підходу до вивчення життєстійкості особистості як чинника збереження психічного здоров'я залишається ще не вирішеною і потребує узагальнень.

Про феномен «життєстійкості» і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді, учень Г. Олпорта та Г. Мюррея, з точки зору якого поняття «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій [12].

За С. Мадді, життєстійкість («hardiness») складається з трьох компонентів: залученість, контроль та прийняття ризику. Перша складова життєстійкості «залученість» – важлива характеристика ставлення людини до себе, оточуючого світу та характеру взаємодії з ним, яка дає сили та мотивує її до самореалізації, лідерства, здорового способу думок та поведінки; дає можливість відчувати себе значущою і достатньо цінною, щоб повністю включитися в розв'язання життєвих завдань, не звертаючи увагу на наявність стресогенних факторів та змін. Другий компонент життєстійкості – «контроль». Контроль за обставинами організує пошук шляхів впливу на результати стресогенних змін, в протидію впадінню в стан безпорадності та пасивності. Третя складова життєстійкості – «прийняття ризику» допомагає людині бути відкритою до оточуючого світу, інших людей, суспільства. Суть її полягає в сприйнятті особистістю життєвих подій та проблем як виклику і випробування особисто для себе. С. Мадді підкреслює важливість вираженості всіх трьох компонентів для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності та активності в стресогенних умовах [12, 13]. Також С. Мадді, розглядаючи феномен життєстійкості з точки зору цілісного підходу до особистості. Його лонгітюдне дослідження особистісних особливостей менеджерів телефонної компанії, які в умовах постійного стресу не тільки не покинули компанію, а й покращили свою професійну діяльність, призвело до виявлення у цих службовців структури установок та умінь, які сприяють перетворенню стресу в ситуацію прояву своїх можливостей.

Дослідження С. Мадді, присвячене життєстійкості, узгоджується з його теорією особистості, яку він визначає як теорію активації, варіант моделі узгодженості. Ця теорія описує узгодження або неузгодження між звиклими і

реально необхідними для певної ситуації рівнями активації або напруження психіки [7].

Слід зазначити, що дехто сприймає нові стресори як виклик, з яким треба впоратися, а дехто впадає у відчай. Коли людина заздалегідь знає, що стресу не уникнути, його рівень не буде дуже високим, адже найгірше діє саме фактор випадковості. Психологічна готовність до складної події допоможе людині мобілізуватися і крок за кроком подолати проблему [6].

У кінці 1970-х років С. Кобаса було введено поняття психологічної життєстійкості і виокремлено зв'язок стійкості між стресовими ситуаціями і захворюваннями [11]. Життєстійкість являє собою поєднання установок, що забезпечують сили і мотивацію до тяжкої роботи над собою у стресових обставинах, перетворюючи потенційні біди в можливість самозростання та саморозвитку.

Особистісна життєстійкість виникла як композит взаємопов'язаних відносин щодо зобов'язань, контролю і домагань, що забезпечує екзистенційний характер [12] і мотивацію, яка необхідна для перетворення стресових обставин у позитивний результат [13].

Дослідження І. Солкової і П. Томанек присвячені ролі якості життєстійкості в життєздатності до повсякденного стресу. Їх дослідження показало, що життєстійкість впливає на ресурси опанування через підвищення самоефективності [15].

Слід підкреслити, що особистісна конструкція життєстійкості стала важливим фактором у протистоянні, створюючи опір на вплив стресу. Дослідження життєстійкості показали, що люди, які володіють стійкими рисами характеру та не здаються легко під натиском, в процесі переживання стресу рідше хворіють [14].

За результатами досліджень деяких науковців було отримано більш високе значення загального показника життєстійкості в осіб, які мають хронічні захворювання, порівняно з його значеннями у здорових юнаків [2]. Особи юнацького віку з високим показником життєстійкості, навіть при наявності хронічного захворювання, успішніше адаптуються до труднощів середовища, що відбувається завдяки їх впевненості у власних силах, наявності більшого досвіду і навичок подолання труднощів. Вони здатні протистояти бідам, які очікують їх. У більшості випадків у їх картині світу хвороба відходить на інший план, вони живуть теперішнім життям і намагаються діяти, як цілком здорові. Такі особи часто демонструють свою компетентність, потрапляючи у стресові ситуації, або ж повертаються до попереднього здорового рівня компетентності після травматичного стану або стресу [2].

В. Флоріан, М. Мікулінчер і О. Таубман у своєму дослідженні задалися питанням, чи сприяє високий рівень життєстійкості збереженню психічного здоров'я в напруженій ситуації. Дослідження показало, що компоненти життєстійкості (залученість і контроль) виявилися прогностичними щодо психічного здоров'я [9].

У процесі дослідження впливу життєстійкості на процес постановки життєвих завдань особистості було зроблено висновок, що досягнення збалансованості та гармонічності між моделлю бажаного майбутнього та рівнем якості життя може бути обумовлено життєстійкістю особистості.



З точки зору А. Лактіонової та А. Махнач, поняття життєздатності включає в себе два поняття: здатність чинити опір руйнуванню – життєстійкість (впоратися з важкими життєвими ситуаціями, захищати свою цілісність) і здатність будувати повноцінне життя у важких умовах – адаптивність (планувати своє життя, рухатися в певному напрямку протягом якогось часу) [4].

Деякі дослідження показали, що життєстійкості можна навчити. Наприклад, М. Тірні й М. Лавелле використовували навчальний процес для навчання медсестер перевагам високого рівня життєстійкості [16]. Також С. Джудкінс та М. Інгрем використовували підхід самотійної освіти у навчанні серед медсестер-менеджерів. У кожному випадку, рівень життєстійкості значно зріс [10].

Слід зазначити, що життєстійкість вважається основним функціональним компонентом життєздатності, що зберігає стабільність системи особистості, системоутворюючим фактором, що задає параметри основних компонентів життєздатності. Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і психічне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості [5].

Деякі науковці [3, 5], описуючи життєстійкість, характеризують такі аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність, урівноваженість, відповідність та опірність. На думку Л. Кулікова, стійкість проявляється в подоланні труднощів як здатність зберігати віру в себе, бути впевненим у собі, своїх можливостях, як здатність до ефективної психічної саморегуляції. Стабільність проявляється в збереженні здатності особистості функціонувати, здійснювати самоврядування, розвиватися, адаптуватися. Знижена стійкість призводить до того, що, опинившись у ситуації ризику, людина долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для особистісного розвитку, для сформованих міжособистісних відносин [3].

Велике значення має також формування в собі настанов на здоровий спосіб життя. Йдеться про поступове прийняття стихійного плину життя, життєвих несподіванок, про готовність гнучко й оперативно реагувати на них, не шукаючи винних ззовні або всередині себе. Треба навчитися працювати зі страхом майбутнього, не боятися його невизначеності, тоді й минуле не сприйматиметься як виключно травматичне. Крім того, варто більше спиратися на власні ресурси, на ті індивідуальні можливості, які підсилюють стресостійкість. Для цього важливою є пильна увага й інтерес до себе, до потреб власного тіла, потреб особистості [6].

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. С. Мадді було виявлено, що позитивно на формування життєстійких переконань вплинули: відчуття призначення в житті, що розвивається значимими дорослими, виховання впевненості та підтримання високих стандартів. Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають: стреси в ранньому дитинстві (серйозні хвороби, матеріальні труднощі, розлучення батьків та ін.); недолік підтримки, підбадьорювання близькими; відсутність почуття призначеного; недолік залученості, відчуженість від дорослих [12].

Варто зазначити, що життєстійкість – комплексна категорія психології особистості, що охоплює феноменологію становлення особистості та базових життєвих установок, її адаптаційний потенціал та поведінкові стратегії долаття стресових ситуацій та екзистенційної тривоги. Життєстійкість реалізується завдяки механізмам оцінки життєвих змін як менш стресових; створення мотивації до трансформаційного подолання (відкритість новому, готовність до дій у стресовій ситуації); посилення імунної реакції; посилення відповідальності щодо власного здоров'я та ведення здорового способу життя; пошук активної соціальної підтримки, що сприяє трансформаційному долаттю. Високий рівень життєстійкості пов'язаний з активною життєвою позицією, використанням обставин на свою користь, оцінкою життєвих ситуацій як свідомо обраних, інтерпретацією стресових ситуацій як можливості набуття нового досвіду. Численні дослідження підтверджують, що життєстійкі переконання та установки можуть бути сформовані шляхом застосування спеціального тренінгу та його ефективність у підвищенні толерантності до стресу як серед відносно здорових добровольців, у тому числі педагогів, спортсменів та військовослужбовців, так і у осіб, що перенесли психологічну травму та пацієнтів із соматичною патологією [8].

Слід підкреслити, що життєстійкість, за С. Мадді, вдосконалюється трьома основними техніками: реконструкцією ситуацій, фокусуванням, компенсаторним самовдосконаленням.

*Реконструкція ситуацій.* Тут важливу роль відіграє уява. Задаються стресові ситуації, які мають бути вирішеними. Реконструкція дозволяє зрозуміти, які помилки людина робить при вирішенні конфлікту, як потрібно діяти в тому чи іншому випадку, які обставини трактуються як стресові. При відтворенні стресових обставин людина може самостійно знайти рішення, побачити їх наслідки та найкращий варіант розвитку подій.

*Фокусування.* Ця техніка використовується при неможливості прямо трансформувати стресові обставини. На прийняття правильного рішення часто впливають приховані та погано усвідомлювані емоційні реакції. Фокусування дозволяє знайти й виявити їх. За допомогою цієї техніки можна навчитися переформулювати стресові ситуації, використовувати можливості, які відкрилися для особистої вигоди.

*Компенсаторне самовдосконалення.* Відбувається акцентування уваги на другій ситуації, якщо трансформація стресових обставин не можлива. Друга ситуація повинна бути пов'язана з першою. Вирішення другої стресової ситуації даватиме стимул звернути увагу на те, що можна змінити.

Варто зауважити, що С. Мадді поєднав дві методики – дослідження життєстійкості та здоровий спосіб життя. Так була створена програма підвищення життєстійкості, яка називається Hardiness Enhancing Lifestyle Program (HELP). Програма включає: розслаблюючі практики (робота з диханням та м'язами, способи зігрівання рук, використання методів біологічного зворотного зв'язку), правильне харчування, практику володіння (навчання вирішення проблем, дослідження емоційних якостей), навчання комунікації, розвиток навичок спілкування і соціальної підтримки, навчання фізичним вправам, які дозволяють зробити

діяльність більш ефективною, позбавлення шкідливих звичок (куріння, переїдання), контроль результатів протягом року з метою попередження рецидивів [7].

Отже, життєстійкість можна вважати аналогом життєвої сили людини, яка відображає міру подолання нею певних життєвих обставин, самої себе, а також міру докладених зусиль, працюючи над собою, і над обставинами свого життя.

Важливо відзначити, що деякі люди, які зазнають змін у житті або перед травматичними подіями не проявляють жодних психологічних порушень. Вони є добре пристосованими та психічно стійкими, незважаючи на величезний стрес або величезні труднощі. Такого стану можна досягти завдяки психологічному благополуччю та імунітету, які можуть бути підвищеними і збільшеними шляхом адаптації деяких психологічних стратегій. Існує цілий ряд факторів, які контролюють сприйнятливість до різних типів психічних або психологічних проблем, і серед них життєстійкість, як виявляється, має найбільш важливе значення.

**Висновок.** Життєстійкість – це особистісне утворення, що розвивається і проявляється протягом усього життя людини, яка свідомо робить вибір, освоює культуру, взаємодіє у соціумі, в процесі різних життєвих взаємодій розвиває у собі певні якості та властивості, активізує потенційні здібності та психічні якості.

Тому, розвиток життєстійкості визначається особливостями залученості людини у взаємодію з культурою та соціальним середовищем, її оточенням. Можливість використовувати ресурси соціального оточення активізує розвиток компонентів життєстійкості як особистісного феномена.

Життєстійкість є особистісною характеристикою, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і відображає три життєві установки: залученість, впевненість у можливості контролю над подіями, готовність до ризику. Підводячи підсумок, ми можемо сказати, що компоненти життєстійкості взаємодіють зі стресом.

Таким чином, життєстійкість є енергозберігаючим механізмом виживання під час життєвих труднощів та соціальних змін. Даний механізм дає можливість особистості зберегти свій особистий потенціал для досягнення мети та цілі. Отже, життєстійкість є складовою енергозберігаючої стратегії досягнення життєвих цілей.

### Список використаної літератури

1. Александрова Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня. Сб. научн. Трудов. Вып. 2 / Под. ред. М.М. Горбатова, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82-90.
2. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст]: монографія / С.Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2012. – 410 с.
3. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л.В. Куликов. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2004. – 464 с.
4. Лактионова А.И. Влияние личностных и средовых характеристик на жизнеспособность и социальную адаптацию старшеклассников / А.И. Лактионова,

- А.В. Махнач // Вторая Всероссийская науч.практ. конф. по психологии развития «Другое детство». Тезисы, 25-27 ноября. – М., 2009. – С. 216-218.
5. Маннапова К.Р. Життестійкість в системі поняття життєздатності // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 44 (1). - С.143-150.
  6. Титаренко Т.М. Життестійкість особистості: соціальна необхідність і безпека: навч. посіб. / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. – К., 2009. – 76 с.
  7. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фоминова. - МПГУ - М.: Прометей, 2012. – 121 с.
  8. Хаустова О. Метаболічний синдром Х (психосоматичний аспект). – К.: Медкнига, 2009. – 126 с.
  9. Florian V. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping / M. Mikulincer, O. Taubman // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Apr. 68. – №4. – P. 687-695.
  10. Judkins S. Decreasing stress among nurse managers: A long-term solution. / S. Judkins, M. Ingram // The Journal of Continuing Education in Nursing, - 2002. – P. 259-264.
  11. Kobasa S. Stressful life events, personality and health // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. - № 37. - P. 1-11.
  12. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of Humanistic Psychology. – 2004. - Apr. 44. – P. 279-298.
  13. Maddi S. The personality construct of hardiness / R. Harvey, D. Khoshaba, J. Lu, M. Persico // Journal of Research in Personality. – 2002. - №36. – 72-85.
  14. Maddi S. Hardiness and Mental Health / Khoshaba D. // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265-274.
  15. Solcova I. Daily stress coping strategies: An effect of Hardiness / I. Solcova, P. Tomanek // Studia Psychologica. – 1994. – Vol 36. – №5. – P. 390-392.
  16. Tierney M. An investigation into modification of personality hardiness in staff nurses / M. Tierney, M. Lavelle // Journal of Nursing Staff Development. – 1997. – Vol. 13. – P. 212-217.

В статье рассмотрено особенность понятия «жизнестойкость» и ее составляющие. Выразительность этих компонентов и жизнестойкости в общем мешают образованию внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого преодоления стрессов и восприятия их как менее значимых.

Проанализировано современные теоритические подходы к определению сущности понятия «жизнестойкость». Рассмотрено факторы, которые способствуют формированию жизнестойкости личности. Жизнестойкость способствует раскрытию личностного потенциала в процессе самореализации и направляет человека к личностному росту.

Определено, что жизнестойкость связана с формированием более глубоких ценностных ориентаций, которые связаны с реалиями сегодняшней жизни и проанализировано взаимосвязь жизнестойкости с личностными ценностями и механизмами их развития.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, психическое здоровье, компоненты жизнестойкости, личность.

The article deals with the characteristic of the concept of 'hardiness' and its components. Expression of these components and the viability generally prevents internal tension in stressful situations

due to sustained stress and overcoming the perception of them as less important. Analyzed the contemporary theoretical approaches to definition of essence the concept of 'hardiness'. Considered the factors that promote the formation of hardiness of personality. Hardiness promotes the deployment of personal potential in the process of self-realization and directs a person to personal growth.

Determined that the viability connected with the formation of deeper values, which are connected with the realities of today. Analyzed the relationship between hardiness and personal values and mechanisms of their development.

*Key words:* hardiness, mental health, components of hardiness, personality.

**УДК: 159.923.2-048.78: 001.891**

## **ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

***Т.М. Яблонська,***

*старший науковий співробітник лабораторії  
психології особистості ім. П.Р. Чамати*

*Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник*

Статтю присвячено аналізу самовдосконалення особистості як психологічного феномену. На основі аналізу філософських і психологічних досліджень виявлено місце самовдосконалення в ряді інших самотворчих процесів, його сутнісні особливості, етапи та запропоновано структурно-функціональну модель цього процесу.

*Ключові слова:* самовдосконалення, самотворення, самовиховання, самопізнання, самопроекування.

**Постановка проблеми.** У складних умовах суспільних змін зростає вагомість здатності особистості до самооновлення, до постійного вдосконалення себе, що зумовлює актуальність наукового вивчення проблеми самовдосконалення особистості. Процес становлення особистості зумовлюється трьома основними детермінантами: впливом соціального середовища, цілеспрямованим виховним впливом суспільства на особистість через соціальні інститути та свідомим, цілеспрямованим впливом людини самої на себе, тобто самовдосконаленням. Остання детермінанта є цілком суб'єктивною, оскільки характеризується процесами, що протікають у свідомості людини: осмисленням, оцінкою, відбором тих позитивних зовнішніх впливів, які складають основу її переконань, ідеалів, життєвих цілей, мотивів діяльності, звичок. Ці процеси лише тоді можуть називатись самовдосконаленням, коли вони являють собою свідомі, спрямовані дії особистості – такі, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку [7].

Інтерес до проблеми самовдосконалення особистості знайшов відображення у роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів. Впродовж тривалого часу, майже до кінця 80-х років ХХ століття, розгляд проблеми самовдосконалення

відбувався в межах аналізу самовиховання як його вищого рівня; при цьому дослідники підкреслювали високий духовний рівень самовдосконалення, його позитивну спрямованість (В.О. Лозовой, Л.М. Сідак та ін.). Серед питань, які сьогодні потребують осмислення, – сутність та зміст самовдосконалення, з'ясування його місця в ряді інших самотворчих процесів; визначення детермінант самовдосконалення особистості; вивчення психолого-педагогічних умов активізації самовдосконалення особистості. Отже, викладені міркування зумовлюють актуальність дослідження проблеми самовдосконалення.

**Мета** роботи полягає у з'ясуванні сутності процесу самовдосконалення особистості та його функцій.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить, що вивчення проблеми самовдосконалення особистості досить обмежено представлене в психологічній науці, що пов'язане, безумовно, із складністю самого феномена, недостатньою розробленістю теоретико-методологічних основ та методичного інструментарію дослідження. У дослідженнях самовдосконалення можна виокремити два основних напрямки: 1) загальнофілософський, представлений роботами М. Фосса, У. Годвіна, В.О. Лозового, О.М. Єрахторіної та інших авторів; 2) психолого-педагогічний (Е. Еріксон, Д. Левінсон, Ю. Орлов, М.Й. Боришевський та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Зупинимось на аналізі теоретичних засад дослідження самовдосконалення, сформульованих у межах філософської науки. Серед сучасних філософів багато питань щодо проблеми самовдосконалення особистості залишаються дискусійними, та більшість дослідників сходяться у тому, що саме можна вважати сутнісними рисами, або критеріями, самовдосконалення.

Так, головним аспектом самовдосконалення виступає *моральний*, оскільки поза мораллю нівелюється весь позитивний сенс самовдосконалення. Справжнє самовдосконалення, на думку Д.І. Дубровського, має своїм предметом моральні якості людини, «і базисними критеріями тут повинні бути вивірені всією історією цивілізації загальнолюдські цінності. Такі підстави, що дозволяють розрізняти справжнє й несправжнє самовдосконалення» [8, с.70].

Визначальною змістовною ознакою самовдосконалення особистості виступає моральність, поза якою вдосконалення стає напрацюванням часткових вмінь, втрачаючи свій гуманістичний зміст, людинотворчу спрямованість [2, 6, 7]. Таким чином, самовдосконалення особистості базується на специфічній внутрішній активності людини, яку доцільно розглядати як моральну активність, що є ціннісним способом моделювання, структурування та самоздійснення особистістю діяльності, спілкування і поведінки [8, 9].

Як підкреслюють більшість дослідників, процес самовдосконалення стосується цілісної зміни особистості, не зводячись до одностороннього удосконалення певних якостей – моральних, естетичних, професійних та інших (Д.І. Дубровський та ін.). На думку М.Ф. Макаря, саме «принцип цілісності виступає основою розрізнення самовиховання та самовдосконалення» [7, с. 14]. При цьому самовдосконалення можна визначити як процес наближення особистості до ідеалу [8, 9], воно не обмежується певною здібністю людини, а охоплює всю її духовну основу. Таким чином, одним із важливих критеріїв самовдосконалення виступає його спрямованість на *цілісність особистості*.

Уявлення про цілісність особистості, основою якої є духовно-моральний стрижень, виступає лейтмотивом багатьох досліджень самовдосконалення (Д.І. Дубровський, В.О. Лозовой, О.М. Єрахторіна та ін.). При цьому цілісність особистості – це поєднання окремих функцій в єдину систему, ґрунтоване на духовно-моральному стрижні, що наповнює всі прояви функціональної активності людини моральним змістом [2]. Отже, самовдосконалення є вищим ступенем досягнення цілісності особистості, тоді як самовиховання постає як самозміна особистості до моменту утворення її цілісності.

Також важливим критерієм самовдосконалення можна вважати його *емпіричні прояви* в основних сферах діяльності індивіда. «Самовдосконалення являє собою сплав високого прагнення з дією» [8, с. 74]; без переходу до дії воно стає простою фікцією. Тож прояви самовдосконалення у діяльності особистості виступають важливим показником, емпіричним критерієм самовдосконалення.

Самовдосконалення тісно пов'язане з низкою інших процесів та феноменів, насамперед саморозвитком, самовихованням особистості. На думку дослідників, природа цих явищ однакова і носить соціальний характер. Тривалий час зазначені терміни вживались як тотожні, синонімічні. Так, О.М. Єрахторіна зазначає, що саморозвиток особистості можна визначити як одну з атрибутивних характеристик людини, спосіб її існування, котрий виступає як індивідуальна активність, спрямована на розвиток у собі певних якостей і позначена якостями особистісними, тобто такими, що мають відбиток особистісних зусиль, праці, напруги. Саморозвиток особистості може виявлятися як у неусвідомлених формах (наслідування, адаптація, гра), коли індивід не має мети змінити себе власними зусиллями, так і у вищих, усвідомлених – таких, як самовиховання, самотворення, самоперевищення, самовдосконалення, в основі яких – цілеспрямована діяльність особливого плану [3]. Тож самовдосконалення особистості визначається як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості, що виявляється в безперервній внутрішній праці над собою задля досягнення відповідного рівня особистісного розвитку згідно з гуманістичними духовними цінностями, як один із способів постійного руху становлення внутрішнього світу відповідно до загальнозначущого (гуманістичного) морального ідеалу [3].

Явища самовиховання та самовдосконалення єдині в своїй родовій сутності, але принципово різні, що визначається особливою природою останнього: «Самовиховання та самовдосконалення – близькі, але не тотожні форми усвідомленого саморозвитку, і це обумовлює їх спільні характеристики. Але в той же час ці процеси відрізняються один від одного природою своєї активності та масштабом перетворень» [11, с. 7].

Також серед *сутнісних рис самовдосконалення* називають його *відкритість, безкінечність та безперервність* [6].

У психологічній науці дослідження самовдосконалення особистості проводяться в контексті розвитку її духовності (М.Й. Боришевський, М.В. Савчин та ін.), самотворення (М.Й. Боришевський, Ш. Бюлер, Л.З. Сердюк та ін.), саморозвитку (С.Б. Кузікова та ін.), самовиховання особистості (Ю.Орлов та ін.). Самовдосконалення розглядається насамперед як процес свідомого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб'єктивних цілях та інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності.

Сутнісні ознаки цього процесу, що виокремлюються у психологічних дослідженнях, цілком кореспондуються із сутнісними рисами, що були проаналізовані вище.

На думку Ш. Бюлер, основою самотворення є вроджене прагнення людини до самоздійснення [12]. Самоздійснення дослідниця розуміє як підсумок життєвого шляху, коли «цінності й цілі, до яких прагне людина, усвідомлено чи неусвідомлено, отримали адекватну реалізацію» [12, с. 753]. Впродовж життєвого шляху особистості визначальною може бути одна з чотирьох базових тенденцій – задоволення потреб, адекватного самообмеження, творчої експансії і встановлення внутрішньої гармонії.

Найбільш продуктивними для розуміння сутності самотворчих процесів є ідеї представників гуманістичного напрямку психології. Зокрема, А. Маслоу вважав, що життя людини не можна зрозуміти, якщо не брати до уваги її найвищі устремління – зростання, самоактуалізацію, пошуки ідентичності та автономності. На вершину піраміди потреб особистості дослідник поставив потреби самоактуалізації, які за своєю сутністю дуже близькі до особистого вдосконалення, адже самоактуалізуватися – значить стати тією людиною, котрою кожен може стати, досягнувши вершин свого потенціалу [12]. Вельми співзвучні з цими ідеями міркування К. Роджерса про особистість, яка повноцінно функціонує, як про таку, котра використовує свої здібності й таланти, реалізує внутрішній потенціал й рухається до повного пізнання себе й сфери своїх переживань [12].

Методологічною основою нашого дослідження процесу й особливостей самовдосконалення стали погляди М.Й. Боришевського, Л.З. Сердюк та інших дослідників на психологічну сутність і детермінанти процесу самотворення. Зокрема М.Й. Боришевський розглядає само творення як вибудовування себе, своєї самості задля досягнення згоди з самим собою. Вчений зазначає, що суттєвою ознакою процесу самотворення є його дієвий характер, органічне проникнення у різні вияви активності, поведінки та діяльності особистості. Вважаючи самотворення однією з умов гармонійного розвитку особистості, вчений підкреслює, що цей процес – внутрішнє, діяльне начало, стрижнева сутнісна здатність, що забезпечує можливість безперервних змін у структурі особистості як динамічної, саморегульованої та відкритої системи [1].

Самотворення, на думку М.Й. Боришевського, – це розгортання власної суб'єктності, зростання рівня її ефективності. Важлива роль у цьому належить здатності людини розрізняти в собі психічне як буття, що має обов'язково стати об'єктом цілеспрямованого пізнання в собі психічного як реальності з метою внесення в цю реальність необхідних змін.

Суттєвою особливістю самотворення вчений вважав специфіку контролю цього процесу: з огляду на те, що важливою метою самотворення є збереження визначальної особистісної характеристики – ідентичності – людина контролює зміни у часовому континуумі, який охоплює минуле, сучасне та майбутнє особистості як суб'єкта самотворення. Не менш важливою характеристикою є органічна включеність цілей самотворення у соціальну реальність не лише як умови адаптації до останньої, а й з метою змін самої соціальної дійсності [1].

Отже, самотворення є самосуб'єктною активністю, яка передбачає відносно



високий рівень розвитку особистості, зокрема вагому представленість у її структурі таких утворень, як моральні переконання, сформованість світоглядних орієнтацій, наявність структурованої «Я концепції», розвиненість системи саморегуляції та деяких інших компонентів, що засвідчують достатньо високий рівень розвитку особистості як відкритої соціально-психологічної системи, яка перебуває в стані постійного саморозвитку. Саме складність і багатогранність самотворення дозволяють вченому стверджувати про суттєві відмінності між цим процесом і самовихованням та самовдосконаленням. Два останні процеси, на думку М.Й. Боришевського, слід розглядати як складові частини комплексної, багатогранної діяльності самотворення.

Л.З. Сердюк наголошує на необхідності системного підходу при розгляді феномену самотворення, зокрема його мотивації [10]. Дослідниця зазначає, що *мотивація самотворення* особистості як система асимілює потенціал метасистеми «особистість», в яку онтологічно включена. Оскільки особистість включена в ще більш загальну систему – ціннісне середовище, то, в свою чергу, асимілює також і її потенціал. А генеза нових мотивів здійснюється не лише від потребнісної сфери, але й від особистісних та ціннісно-сміслових структур, утворень, процесів тощо. Особистість у цілому та її компоненти набувають можливості виконувати функції мотивів, що є основою її самовдосконалення та самотворення. Саме характер мотивів, що лежать в основі діяльності, визначають спрямованість і зміст активності особистості, її включеність, осмисленість, задоволеність. При цьому задоволеність собою та своїми результатами забезпечують переживання осмисленості, важливості цього процесу і є джерелом подальшого самовдосконалення та самореалізації.

Таким чином, самотворення особистості розглядається Л.З.Сердюк як самодетермінований феномен, що зумовлюється та опосередковується комплексом взаємопов'язаних параметрів особистості, при цьому базисними векторами моделі процесу самотворення особистості є потреба в саморозвитку (самореалізації), самоприйняття та життєва перспектива особистості.

Прагнення до самореалізації, будучи автономним психічним механізмом, енергетично забезпечуваним взаємопосиленням напруг різних дефіцитарних потреб, підкріплюється і підсилюється особистісними і соціальними у своїй основі потребами «робити щось краще», а також осмислюється людиною, у результаті чого знаходить інтенцію, додатково підсилюючись. Мотивація самотворення особистості виникає як динамічний аспект функціонування організму, який забезпечується складною структурно-рівневою мотиваційною системою, системоутворюючим фактором якої є самореалізація особистості, а самовдосконалення розглядається як психологічний механізм процесу самотворення особистості [10].

Отже, проаналізовані дослідження самовдосконалення дозволяють визначити його як вищу форму усвідомленого саморозвитку особистості, що полягає у постійній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до можливої мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей. Самовдосконалення неможливо уявити поза суб'єктністю особистості як здатністю активного суб'єкта творити себе і водночас спричиняти позитивні зміни у всьому навколишньому і завдяки цьому переживати цінність життєвих виявів своєї індивідуальності, власної неповторності.

Для розуміння сутності самовдосконалення важливим є аналіз основних етапів його здійснення. Структурно процес самовдосконалення складається з таких

основних логічно взаємопов'язаних етапів:

1) Усвідомлення особистістю власних особливостей, переваг і недоліків та прийняття рішення про самовдосконалення, що, як правило, супроводжується глибоким внутрішнім переживанням позитивних та негативних сторін.

2) Планування й вироблення програми самовдосконалення. Даний процес пов'язаний з визначенням мети та основних завдань самовдосконалення, з розробкою програми особистісного розвитку.

3) Безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань.

4) Самоконтроль та самокорекція діяльності з самовдосконалення. Сутність даного етапу полягає в тому, що особистість постійно тримає у полі своєї свідомості діяльність, спрямовану на самозміни, й на цій основі своєчасно встановлює або запобігає можливим відхиленням від запланованого [5].

Структурні компоненти самовдосконалення, на думку О.М. Єрахторіної, подібні до структури самовиховання: усвідомлення розбіжності між середовищем та індивідом, між реальним та ідеальним – самопізнання – самооцінка – потреба – спонукання – мотивація – цілепокладання – регуляція – об'єктивація у вчинку – оцінка результату [3]. Ці елементи, суб'єктивно-об'єктивні за своєю природою, дуже тісно пов'язані між собою, взаємодіють один з одним. В узагальненому вигляді структура самовдосконалення може бути представлена як єдність самопізнання, самоаналізу з самооцінкою, самоконтролем і саморегуляцією. До переліку складових процесу самовдосконалення – самопізнання, самооцінка, самоконтроль і гуманістично спрямована саморегуляція – дослідниця додає самовизначення і самовибір як первинне визначення і подальше перевизначення себе внаслідок процесів самоаналізу, самовипробування, самореалізації.

Інші дослідники, розглядаючи процес самовдосконалення, виокремлюють такі його складові (або етапи): самопізнання, самопроекування, самовиховання, самоосвіта, самоактуалізація [4]. Значення цих складових у процесі самовдосконалення особистості по-різному оцінюється дослідниками, проте більшість їх сходиться у тому, що початком самовдосконалення особистості є процес її самопізнання, в результаті якого формуються унікальні образи «Я реальне» та «Я ідеальне».

Отже, поштовхом до самовдосконалення, як правило, стає усвідомлення індивідом власної недосконалості й прагнення наблизитися до ідеалу. Наступним кроком особистість має поставити мету і окреслити конкретний план її досягнення. Така діяльність самопроекування підпорядковується головній меті самовдосконалення особистості, сприяє його ефективності, вирішуючи завдання цілепокладання, планування, пошуку засобів реалізації бажаного образу Я, передбачення можливих перешкод тощо [4]. Тож наступною умовою успішного самовдосконалення є усвідомлення суб'єктом цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку, створення власної програми самовдосконалення як послідовності певних етапів, комплексу дій, які приведуть до бажаного результату. Реалізація цієї умови передбачає участь індивіда в самостійній і творчій діяльності.

Основними видами діяльності особистості в напрямку реалізації поставлених завдань самовдосконалення особистості є самовиховання й самоосвіта, в процесі яких відбувається здобуття нових знань, умінь, розвиток тих чи інших якостей за

допомогою спеціально визначених прийомів і методів роботи над собою [4]. Завершальною ланкою діяльності самовдосконалення виступає самоконтроль і самокорекція, коли суб'єкт визначає, чи була досягнута поставлена мета самовдосконалення, окреслює нові завдання свого розвитку або коригує ті цілі й завдання, яких не вдалося досягти.

Здійснений теоретико-методологічний аналіз феномену самовдосконалення особистості дозволив виокремити його функції, що безпосередньо витікають із внутрішньої організації цього процесу. Серед них можна виокремити:

- пізнавальну, або функцію самопізнання, пов'язану з пізнанням, аналізом особистості самої себе, своїх здатностей та можливостей. Інформація, набута у процесі самопізнання, стає основою для самооцінки;
- самооцінювальну функцію, яка виявляє ціннісне ставлення суб'єкта до самого себе у процесі самовдосконалення через оцінку якостей, ознак, здібностей, діяльності, поведінки. Основою самооцінки виступає ідеал, критеріями – цінності, які забезпечують відповідний відбір способів дій;
- функцію самопроектування (самомоделювання), котра передбачає творення ідеалу, моделі поведінки, розробку програми самовдосконалення;
- функцію саморегулювання, що виражає прагнення індивіда привести свої якості, здатності у відповідність з ідеальною моделлю і здійснюється шляхом самовизначення, самообмеження, самопримусу.

Також виокремлюють власне функцію самотворення, яка, на думку дослідників, реалізується в діяльнісних актах, спрямованих на розробку нових стереотипів діяльності, поведінки. Саме у цій функції виявляється матеріальне втілення ідеалу особистості шляхом практичної діяльності [3].

**Висновок.** Підбиваючи підсумки дослідження, можна визначити самовдосконалення як вищу форму усвідомленого саморозвитку особистості, що полягає у постійній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до можливої мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей. Структурними компонентами самовдосконалення є самоусвідомлення і подальша самооцінка; самопроектування; самоосвіта і самовиховання як практична діяльність з реалізації завдань самовдосконалення; самоконтроль і самокорекція.

Перспективними видаються напрямки дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення, які детерміновані індивідуально-психологічними особливостями індивіда; дослідження психологічних умов, які сприяють розвитку в індивіда мотивації до самовдосконалення.

### Список використаної літератури

1. Боришевський М.Й. Самотворення особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2012. – Т. XIV, ч.1. – С. 28-35.
2. Єрахторіна О.М. До виявлення сутності та змісту явища самовдосконалення особистості / О.М. Єрахторіна // Проблеми та перспективи формування

- національної гуманітарно-технічної еліти. – К., 2008. – Вип. 28. – С.147-153.
3. Єрахторіна О.М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проектів: [монографія] / Ольга Єрахторіна. – Х.: Вид-во Іванченка І.С., 2013. – 215 с.
  4. Калашникова Л.М., Іванова О.І. Самовдосконалення як особливий вид діяльності особистості /Л.М. Калашникова, О.І. Іванова // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. Сковороди. – Харків, 2013. – №43. – С.73-82.
  5. Ліфарева Н.В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н.В. Ліфарева – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
  6. Лозовой В.А., Ерахторина О.М. Человек: Проблемы саморазвития (Список рекомендованной литературы и словарь основных терминов) / В.А. Лозовой, О.М. Ерахторина. – Харьков: Константа, 2007. – 100 с.
  7. Макарец Н.Ф. Самосовершенствование как фактор социализации индивида : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Н.Ф. Макаре / Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1987. – 19 с.
  8. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – № 4. – С. 70-83.
  9. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – № 5. – С. 65-76.
  10. Сердюк Л.З. Самотворення особистості як цілісний самодетермінований феномен / Л.З. Сердюк // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7. Вип. 38. – С. 422-431.
  11. Тертычная В.Ф. Самосовершенствование личности: культурологический аспект: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 09.00.04 / В.Ф. Тертычная. –Харьков, 1999. – 21 с.
  12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

Стаття посвящена аналізу самосовершенствования как психологического феномена. На основе анализа философских и психологических исследований выявлено место самосовершенствования в ряду других самотворческих процессов, его сущностные особенности, этапы и предложена структурно-функциональная модель этого процесса.

*Ключевые слова:* самосовершенствование, самосозидание, самовоспитание, самопознание, самопроектирование.

The article is devoted to analysis of self-identity as a psychological phenomenon. The analysis of the philosophical and psychological studies found place in several other self-creation processes, its essential features, stages and proposed structural and functional model of the process.

*Keywords:* self-perfection, self-creation, self-education, self-knowledge, self-designing.

УДК:

## ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

**В.В. Ягунов,**

*провідний науковий співробітник лабораторії*

*дистанційного професійного навчання*

*Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,*

*доктор педагогічних наук, професор*

У статті обґрунтовано, що особистість і фахівець знаходяться в єдності, мають безпосередній вплив один на другого, безпосередньо взаємозумовлені між собою. Проаналізовано професійний розвиток особистості фахівця, охарактеризовано основні чинники професійного розвитку та заакцентовано увагу на провідних якостях, рисах і проявах особистості фахівця. Охарактеризовано основні методологічні підходи до обґрунтування професійного розвитку особистості фахівця, пріоритет надано суб'єктно-діяльнісному підходу, який водночас враховує вимоги багатьох інших підходів і методологічних принципів. Представлено основні етапи професійного розвитку особистості фахівця та стисло охарактеризовано їх зміст. Визначено, що такий розвиток має особистісно-професійний характер, що представляє процес розвитку особистості в професійному середовищі, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, когнітивного, професійного та фахового видів потенціалу як конкретного фахівця у професійній діяльності. Обґрунтовано зміст поняття «професійний розвиток» щодо особистості фахівця.

**Ключові слова:** особистість фахівця; професійний розвиток; чинники професійного розвитку; етапи професійного розвитку; особистісно-професійний розвиток; професіоналізм; професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** Особистість фахівця у цілому формується в процесі набуття професійної освіти, розвивається і вдосконалюється безпосередньо в процесі творчої професійної діяльності, актуалізується в процесі професійного розвитку як професійного суб'єкта. У зв'язку з цим у психології праці, професійній педагогіці, психології професійного розвитку та психології діяльності проблема як особистості, так і фахівця, а також їх професійного розвитку, формування та розвитку професіоналізму фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, є важливою системною науковою проблемою. Водночас, слід наголосити, що немає творчого фахівця без особистості, оскільки творча особистість складає підвалину фахівця та є безпосередньою передумовою його творчого розвитку. Власне їх творий взаємозв'язок, взаємозумовленість і взаємовплив є надійним джерелом стійкості в поведінки та діяльності в умовах кризових викликів сучасності, особливо в екстремальних умовах та кризових ситуаціях професійної діяльності.

**Мета статті:** охарактеризувати професійний розвиток особистості фахівця як системної психолого-педагогічної проблеми.

**Результати останніх досліджень.** Різні аспекти професійного розвитку особистості та фахівця були предметом наукових пошуків як вітчизняних (К.М. Гуревич, В.О. Моляко, Є.О. Мілерян, П.С. Перепелиця, Г.О. Балл, К.К. Платонов, Б.О. Федоришин та ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Супер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балей, К. Чарнецькі та ін.). Сутність процесу професіоналізації та його

етапи і закономірності досліджуються у межах психологічних теорій: діяльності (О.М. Леонтьєв, Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Д. Шадріков та ін.); професійного становлення (О.О. Бодальов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, В.А. Бодров, Н.С. Пряжников, С.М. Чистякова, Є.О. Климов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна та ін.); особистості (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, Є.О. Клімов, Н.Н. Нечаєв, Г.В. Суходольський та ін.). Проблема професіоналізації відображена в результатах досліджень В.А. Бодрова, К.М. Гуревича, Є.О. Климова, Г.В. Ложкіна, Б.Ф. Ломова, А.К. Маркової, В.Д. Шадрікова та ін.; наукових уявлень про особистість професіонала й закономірності його становлення (І.А. Зязюн, В.П. Казміренко та ін.); ефективності професійної діяльності, загальні засади розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, В.В. Ягупов та ін.) тощо.

У найвідоміших концепціях професійного розвитку та психології професіоналізму (О.О. Бодальов, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Моляко, Н.А. Побірченко, Н.І. Пов'якель, А.О. Реан, А.В. Фурман, В.Д. Шадріков та ін.) переконливо наголошується про те, що як особистість загалом, так і її пізнавальні процеси формуються саме у процесі професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, розв'язання специфічних професійних завдань.

На основі аналізу результатів наукових досліджень вищезазначених та інших авторів можна зауважити, що недостатньо уваги звертається на обґрунтування інтегральної єдності особистості фахівця та вплив цієї інтегральності на творчий розвиток як особистості, так і фахівця.

**Виклад основного дослідницького матеріалу.** Підвалину будь-якого фахівця складає, на думку В.В. Ягупова [10] і В.М. Ямницького [11], його особистість, яка надає набуттю професійної освіти, професійному становленню та розвитку яскраво особистісний смисл, унікальну індивідуальну траєкторію, неповторний характер, навіть інколи неочікуваний результат. Ми вважаємо, що існує творчий взаємозумовлений зв'язок між професійним розвитком і онтогенетичним розвитком особистості.

**Особистість фахівця** – це соціально та професійно зумовлена система провідних якостей людини як соціального та професійного суб'єкта, що включає найсуттєвіші соціальні та професійно важливі якості, риси, прояви та утворення, які формують особистість як суб'єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль професійної діяльності як суб'єкта індивідуального, соціального та професійного буття у соціально-професійному середовищі.

Провідними якостями, рисами, проявами та утвореннями особистості фахівця є, на нашу думку, такі:

свідома активність, безпосередньо спрямована на професійну діяльність;

включеність у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі як суб'єкта професійної діяльності;

ступінь сформованості провідних психічних властивостей, утворень і якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця;

свідома цілеспрямована саморегуляція та самодетермінація своєї поведінки й діяльності у певному професійному середовищі;

готовність і здатність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій;

професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі [10, с. 132].

Їх зміст і прояв залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних обставин, певних передумов, закономірних, а дуже часто і ситуативних умов індивідуального, соціального та професійного буття людини, які у психології особистості прийнято називати основними чинниками формування особистості як суб'єкта соціального буття чи соціального суб'єкта, а також і суб'єкта професійного буття. Психологи зазначають, що людина як біологічна істота народжується один раз, але як соціальна істота – особистість – двічі, суб'єкт – трічі. Уперше тоді, коли дитина починає говорити “Я”, відокремлюючись з оточення, протиставляючи себе іншим людям і порівнюючи себе з іншими. Ці процеси самоідентифікації відбуваються приблизно біля 3-ох років. Друге народження особистості відбувається, коли у людини в основному сформувався світогляд, життєві цінності, власні моральні потреби та оцінки, провідні соціально значущі якості, властивості і риси, які роблять її відносно автономною в суспільстві та достатньо стійкою від впливу переконань інших. Це дає їй набуту відносну автономність, змогу керувати своєю поведінкою і діяльністю згідно зі своїми переконаннями, моральними нормами та цінностями. «Другому народженню» особистості сприяють, на нашу думку, низка чинників, зокрема біологічний, соціальний, виховний і дільнісний [9, с. 57-63]. Кожен чинник формує і наповнює конкретним змістом, смислом і цінностями певну сферу особистості фахівця. Водночас одні з них, практично, не залежать від фахівця, вони є такими, якими він їх отримує при народженні, а інші опосередковано – соціальний і виховний, а треті – виховний (частково) і діяльнісний – безпосередньо впливають на формування, розвиток і вдосконалення особистості взагалі та особистості фахівця, зокрема. Отже, онтогенез фахівця як людини визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю та соціальним буттям, а професіогенез – цінностями, смислом, змістом і результатом професійної діяльності.

Водночас слід пам'ятати, що особистість фахівця – це продукт не тільки впливу ззовні, а вона насамперед формується, розвивається та вдосконалюється в процесі власної активної діяльності людини як суб'єкта діяльності. Зв'язок між поведінкою, діяльністю й особистістю був найбільш чітко підкреслений О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном і Г.С. Костюком. Вони особливо підкреслювали *власну активну діяльність людини* як одному з основних чинників формування особистості. У психологічних теоріях С.Л. Рубінштейна та О.М. Леонтьєва особистість формується в діяльності та народжується з діяльності. Особистість, на їхню думку, виступає, з одного боку, як умова діяльності, а з іншого – як продукт діяльності. О.Г. Асмолов стверджує, що «справжньою основою і рушійною силою розвитку особистості є спільна діяльність, в якій відбувається соціалізація особистості, засвоєння заданих соціальних ролей» [3, с. 6].

У зв'язку з цим ми вважаємо, що найбільш науково-обґрунтованим для усвідомлення проблеми особистості фахівця є суб'єктно-діяльнісний підхід, що спирається на аналіз діяльності особистості у фаховому середовищі, вплив професійної діяльності на формування фахівця. Науковці вважають, що «Суспільні умови, які існують в українському суспільстві, формують і розвивають особистість фахівця не самі по собі, а завдяки його активним діям, найголовніше – професійної діяльності. Водночас, слід пам'ятати, що будь-який фахівець виступає як соціальна постать певного соціуму. У зв'язку з цим особистість фахівця має розглядатися не лише в діяльнісному, а й додатково соціально-психолого-індивідуальному плані, тобто як суб'єкта соціального буття, суб'єкта професійної діяльності та суб'єкта індивідуальної життєдіяльності» [10, с.133].

Вирішальний вплив на професійний розвиток особистості фахівця має професійна діяльність. У зв'язку з цим найбільш перспективним напрямом психологічного обґрунтування проблеми професіоналізму є, на нашу думку, її дослідження у нерозривному зв'язку з розвитком особистості як суб'єкта професійної діяльності протягом набуття професійної освіти та наступної фахової діяльності. Цей аспект є принциповим, оскільки не особистість визначає фахову діяльність, і не фахова діяльність визначає особистість, а суб'єкт професійно-фахової діяльності знаходить оптимальне співвідношення її зовнішньої та внутрішньої детермінацій, стандартизації фахової діяльності та творчості в ній, регламентації (нормативності) посадових компетенцій фахівця та творчої природи особистості: «Особистість, як суб'єкт, випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності... і вимогам, об'єктивним характеристикам власне даного виду діяльності. Спосіб діяльності є більш менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [1, с. 91].

Такий підхід є, на нашу думку, методологічно обґрунтованим, оскільки особистість фахівця і його діяльність усвідомлюються, сприймаються і досліджуються в комплексі. Але при цьому слід мати на увазі такий принциповий аспект: особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, смисл, зміст, методи, технології, засоби та результат, а при необхідності вносить до них певні необхідні корективи. У зв'язку з цим ми наголошуємо про індивідуальний стиль професійної діяльності та про отримання такого результату, який відповідає суб'єктним очікуванням конкретного фахівця. Так, у концепціях професіоналізму О.О. Бодальова, Є.О. Клімова, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, А.О. Реана, В.Д. Шадрікова відмічається, що характеристики особистості істотно впливають на результати діяльності саме в процесі професіоналізації особистості як фахівця.

Відповідно, результатом професійного розвитку є професіоналізація фахівця. Хоча є досить достатньо досліджень з проблеми професіоналізму, але не існує в сучасній науці достатньо ґрунтового її обґрунтування. Поняття «професіонал» і «професіоналізм» знаходяться, на нашу думку, у безпосередньому взаємозв'язку,



оскільки взаємозалежні та взаємозумовлені. Професіонал найчастіше розглядається, на думку А.К. Маркової, як фахівець, який виконує будь-яку професійну діяльність [6]. Саме таке визначення професіонала, хоча й є досить поширеним, все ж є достатньою дискусійним, особливо у зв'язку з необхідністю встановлення розбіжностей між фахівцем і професіоналом як ідеалом фахівця, що проявляє фахово-професійну майстерність у вирішенні фахових завдань або ж як найвищий рівень фахово-професійної розвиненості. В останні роки сформулювалося дещо скоректоване визначення професіонала як особи, яка успішно адаптується до професії й вільно володіє психологічними засобами праці. Відзначається, що при вдалому виборі професійної діяльності особа накопичує у своїй професійній діяльності такий досвід, що об'єкт праці стає для неї максимально ясним, а професійна діяльність виконується «граючи» [8].

Науковці дають різні визначення професіонала: «...працівник, який окрім знань, умінь, якостей і досвіду, має також певну компетенцію, здатність до самоорганізації, відповідальність і професійною надійність. Професіонал здатний знайти проблему, сформулювати задачу і визначити спосіб її вирішення» [4, с. 31].

«Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості і діяльності, високий професійний і соціальний статус, динамічно розвивальну систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, особистісне і професійне досягнення...» [2, с.184].

На нашу думку, доцільно звернути увагу на останнє визначення, яке здійснено з опорою на провідний методологічний принцип психологічної науки – єдності особистості та діяльності, тобто **професіонал** – це система двох важливих складових: професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності: «Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність професійних навичок і вмінь, у тому числі й таких, які ґрунтуються на творчому вирішенні, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця» [2, с. 174].

У психології професійного розвитку поняття «професіоналізм» розуміється як «...інтегральна якість (новоутворення) суб'єкта праці, яка характеризує продуктивне виконання професійних завдань, обумовлена творчою самодіяльністю і високим рівнем професійної само актуалізації», а «...професіоналізація – «формоутворення» суб'єкта, яке адекватне змісту і вимогам професійної діяльності» [5, с. 16].

Центральною категорією, яка відображає професіоналізацію особистості фахівця, тобто розкриває цілі, зміст й основні етапи взаємодії особистості та професії, поступове набуття особистістю фахового досвіду, вдосконалення фахових теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, професійно важливих якостей є

**професійний розвиток:** «...зміни психіки в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності» [7, с. 333], який починається з моменту прийняття особою професії та включення в процес її освоєння.

Проблему професійного розвитку активно досліджували та продовжують досліджувати А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін. Аналіз результатів їх наукових досліджень і змісту інших наукових праць показує спільність методологічних підходів до розуміння сутності професійного розвитку. Основні відмінності, які мають у своїх підходах, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Методологічні підходи до професійного розвитку**

№ з/п	Форми професійного розвитку	Об'єкт розвитку	Основа професійного розвитку	Основні представники
1.	Професійне становлення	Особистість	Соціум, провідна діяльність	Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В.Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков
2.	Професіоналізація	Суб'єкт діяльності	Рівні успішного виконання діяльності	Л.М. Мітіна, А.Р. Фонарев та ін.
3.	Особистісно-професійний розвиток	Зріла особистість	Самоактуалізація	А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.

Основними **психологічними показниками професіоналізму фахівця**, які дозволяють йому успішно самоактуалізуватися в професійній діяльності, є, на нашу думку, такі: суб'єктна компетентність як фахівця та представника певного професійного середовища; професійна компетентність як представника конкретного виду професійної діяльності; фахова компетентність як представника конкретного фаху, тобто спеціалізація в конкретній професії; розвиненість особистісних і професійно важливих якостей і рис як фахівця конкретного виду діяльності, серед яких інтегральним є професійна суб'єктність; чітке усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності та їх цілеспрямована реалізація; володіння сучасними фаховими технологіями, методиками та засобами вирішення посадових компетенцій; низький рівень залежності в процесі їх реалізації від зовнішніх чинників і обставин; успішність, продуктивність та ефективність професійної діяльності. Власне їх наявність зробить фахівця незалежним від різноманітних обставин, у тому числі від негативних чинників екстремальних умов і кризових ситуацій.

У процесі професійного розвитку особистості фахівця у професійній діяльності відбуваються такі **суттєві позитивні зміни**:

- розширення, збагачення та постійне наповнення новим змістом і смислом

професійної та фахової спрямованості особистості;

- збагачення і розширення професійного та фахового досвіду;
- розвиток складних спеціальних здатностей і пізнавальних процесів, які необхідні для успішної реалізації посадових компетенцій;
- постійний розвиток особистісної, професійної та психологічної видів готовності фахівця до цілеспрямованої професійної діяльності на сучасному ринку праці в умовах кризових викликів сучасності.

Отже, ці зміни стосуються як особистісної, так і професійної сфер фахівця, що означає **особистісно-професійний розвиток фахівця** – процес розвитку особистості в професійному середовищі як суб'єкта професійної діяльності, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, інтелектуального, професійного та фахового видів потенціалу як конкретного фахівця у професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у ній.

Отже, поняття **«професійний розвиток»** щодо особистості фахівця можна охарактеризувати таким чином:

- це мета, смисл і цінність професійної культури фахівця як особистості та як конкретного фахівця;
- це складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований різними чинниками, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер;
- це результат постійного пошуку відповідей щодо сутності суперечностей – зовнішніх і внутрішньоособистісних, які постійно виникають у професійній діяльності;
- це необхідна умова успішної професійної діяльності фахівця;
- це необхідна умова особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності.

Водночас слід мати на увазі, що персональний професійний розвиток фахівця має свою межу, індивідуальну траєкторію і пов'язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів.

**Висновки**, які водночас є перспективними напрямками наших подальших наукових пошуків: 1) суб'єктом професійного розвитку є фахівець, як суб'єкт професійної діяльності, та особистість, як соціальний суб'єкт; 2) зміст, особливості і результативність процесу професійного розвитку фахівця визначають як основні характеристики та вимоги професійної діяльності, так і особистісні цінності та життєві домагання особи як соціального суб'єкта.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта [текст] / К.А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1995. – С. 85-108.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала : [текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития:

- [монографія] / Д.Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
  5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: [учеб. пособие] / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
  6. Маркова А.К. Психология профессионализма: [текст] / А.К. Маркова. – М.: Педагогіка, 1996. – 256 с.
  7. Психология: [словарь] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевського. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
  8. Психология человека от рождения до смерти: [учеб. пособие] / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
  9. Ягупов В.В. Військова психологія: [підручник] / В.В. Ягупов. – К : Тандем, 2004. – 656 с.
  10. Ягупов В.В. Методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця [текст] / В.В. Ягупов // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: Зб. наук. пр. / За ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало – Уклад. : М.В. Артюшина, В.П. Тищенко та ін. – К. : НТУ, 2015. – С. 126-136.
  11. Ямницький В.М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості [текст] / В.М. Ямницький // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації : український науковий журнал / Ун-т "Україна" ; Всеукр. асоціація політичних наук. – Київ, 2010. – № 1. – С. 94-96.

В статье обосновано, что личность и специалист находятся в единстве, имеют непосредственное воздействие друг на друга, непосредственно взаимосвязаны между собою. Проанализировано профессиональное развитие личности специалиста, охарактеризовано основные факторы профессионального развития и заакцентировано внимание на ведущих качествах, свойствах и проявлениях личности специалиста. Охарактеризовано основные методологические подходы к обоснованию профессионального развития личности специалиста, среди которых приоритет дано субъектно-деятельностному подходу, который одновременно учитывает требования многих других подходов и методологических принципов. Представлено основные этапы основні етапи профессионального развития личности специалиста и коротко их охарактеризовано. Подчёркнуто, что такое развитие имеет личностно-профессиональный характер, что представляет процесс развития личности в профессиональной среде, который ориентированный на полную актуализацию её духовного, интеллектуального, профессионального и специального видов потенциала как конкретного специалиста в профессиональной деятельности. Обосновано содержание понятия «профессиональное развитие» относительно личности специалиста.

*Ключевые слова:* личность специалиста; профессиональное развитие; факторы профессионального развития; этапы профессионального развития; личностно-профессиональное развитие; профессионализм; профессиональная деятельность.

The article proves that personality and specialist are in unity, have direct influence on each other, directly mutually conditioned by each other. It analyzes professional development of the specialist's personality and characterizes main factors of the professional development. It also focuses on the leading properties, features and manifestations of the specialist's personality.

It characterizes main methodological approaches to the proof of the specialist's personality professional development. It is focused on the priority of the subject-activity approach which, at the same time, takes into consideration demands of other approaches and methodological principles.

It represents main stages of the personality specialist's professional development and briefly characterizes its nature. It finds out that such development is personality professional in nature that shows the process of personality development in the professional environment aimed at full mobilization of its spiritual, cognitive, professional and expert kinds of potential as a definite specialist in a professional activity and at achieving essential results in it. It proves the nature of the concept «professional development» as to the specialist's personality.

*Key words:* specialist's personality; professional development; professional development factors; professional development stages; personality professional development; professionalism; professional activity/

**УДК: 159.964.22 + 378-057.875: 159.9-051**

## **ПСИХОДИНАМІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА**

***Т.С. Яценко,***

*завідувач кафедри глибинної корекції і  
психолого-соціальної реабілітації Черкаського  
національного університету ім. Б. Хмельницького,  
дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор;*

***О.М. Поляничко,***

*доцент кафедри фізичного виховання  
Київського університету ім. Бориса Грінченка,  
кандидат психологічних наук, доцент;*

***О.В. Педченко,***

*доцент кафедри глибинної корекції і  
психолого-соціальної реабілітації Черкаського  
національного університету ім. Б. Хмельницького,  
кандидат психологічних наук*

У статті ставиться питання про необхідність формування професіоналізму майбутнього психолога на засадах адекватного розуміння сутності психічного; здійснено порівняння академічного та психодинамічного підходів до проблем вузівської підготовки психолога; здійснено аналіз провідних течій психології, дотичних до психодинамічного підходу. Представлено основні позиції психодинамічної теорії та методології, співзвучних з ортодоксальним психоаналізом та вказані принципи функціонування психіки в її цілісності. Зміст статті підкреслює важливість врахування в глибинній психокорекції майбутніх психологів взаємозв'язків між сферами свідомого та несвідомого в їх єдності та функціональній асиметричності, чому сприяє введення принципу додатковості.

*Ключові слова:* активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), глибинна корекція, глибинне пізнання, імовірне прогнозування, методологія, об'єктивно-суб'єктивне, професіоналізм психолога, психодинамічний підхід, смисл, теорія.

**Основний виклад матеріалу.** Шлях формування професіоналізму майбутнього психолога не може залишатися поза методологією, яка передбачає не лише оволодіння майбутнім практичним психологом теоретичними знаннями, але й практикою діагностико-корекційного процесу в групах активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

Відомо, що *теорія*: це комплекс поглядів, ідей, спрямованих на тлумачення певних явищ; вища форма організації наукових знань, що сприяють цілісному уявленню про певну область дійсності в її всебічних взаємозв'язках. *Методологія* – це система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, як і учіння про цю систему. Методологія спирається на систему апробованих правил і нормативів пізнання (і відповідних їм дій), які максимально співвідносяться з властивостями і законами реальної дійсності.

Психодинамічна парадигма centruє увагу на спільному *просуванні до істини* в активній взаємодії психолога з респондентом (учасником процесу глибинного пізнання психіки). В контексті пізнання психіки в її цілісності (свідоме/несвідоме) набуває значущості *етична доцільність пізнання*. Мета визначається лише в загальному, подібно орієнтуру психодинамічного процесу, що уточнюється в динаміці смислової доцільності активності суб'єкта, рух якої набуває узгодженості з об'єктивною логікою пізнання.

Саме такі позиції лежать в основі психодинамічного підходу до підготовки психолога, що долає спрощений механістичний погляд на розуміння *предмета психології*. Психодинамічна теорія (завдяки багаторічним позитивним результатам діагностико-корекційної практики) засвідчила, що психіка цілісна за наявності функціональних відмінностей та автономії сфер свідомого та несвідомого. Психодинамічний підхід спирається на: голографічну будову несвідомого (завдяки чому «психіка знає все» і одночасно – «не знає, що вона знає»); *мимовільну активність суб'єкта (за якої окремі елементи психічного втілюють сутність цілого), процесуальну діагностику, що є основою глибинного пізнання*.

Емпіричний матеріал переконує в існуванні внутрішньо-функціонального упорядкування психічного, що має дотичність до *інформаційних еквівалентів*, які об'єднують обидві сфери психіки. Стаття констатує *безперервність інформаційного обміну між підсистемами* (свідоме/несвідоме), що включає **переведення ідеальної (духовної) реальності в матеріалізовану, не лише у фізіологічну («мозкову»), але і в зовнішньо-опредметнену, візуалізовану, що відкриває психологу перспективи глибинного пізнання за законами свідомого**. Саме тому процес глибинного пізнання в групах АСПП незмінно опосередковується створеними його учасниками само презентантами (ліпка, малюнок, моделі із каменів та ін.).

Глибинний психолог виходить з позиції єдності свідомого і несвідомого, що орієнтує на горизонт їх дотичності, а не лінію їх роздільності. Уся процедура активного соціально-психологічного пізнання спрямована на об'єктивування та відновлення порушених взаємозв'язків (інформаційного обміну) між

підструктурами психіки, що знаходить вияв в суб'єктивізмі (викривленнях) відображувальної активності індивіда та призводить до соціальних невдач, дезадаптації під натиском незаперечності об'єктивної реальності. **Суб'єктивізм психічного відображення** обумовлений **об'єктивною** (хоча й ідеальною) **реальністю законів функціонування несвідомого (тобто – іншої сфери)**, що проявляється в інваріантності характеристик психіки, породжуваних *системою захистів*. Останнє зумовлює ефект можливої **передбачуваності поведінки зовнішнім спостерігачем** (психологом).

Гуманістичні принципи організації процесу активного соціально-психологічного пізнання сприяють *нівелюванню ситуативних (периферійних) форм психологічних захистів*, що відкриває перспективу наближення до пізнання базальних форм захисту, які спираються на імпліковані глибинні цінності. За умов глибинного самопізнання майбутній фахівець знайомиться з діагностико-корекційним процесом при *«імовірнісному прогнозуванні»*, зорієнтованому на пізнання логічної впорядкованості поведінкового матеріалу. Останнє сприяє виявленню в процесі АСПП неспівпадіння енергетичного спрямування «логіки свідомого» і «логіки несвідомого» («іншої логіки»).

Для майбутнього психолога важливим кроком професійного становлення є опанування категорією *«імовірнісна логіка»*, яка включає проміжні істинні значення (імовірності істинності висловлювань), що є базовим для прогнозів їх подальшого підтвердження емпіричним матеріалом. Якщо поняття «імовірність» пов'язане з певною подією, вчинком, що знаходить емпіричне підтвердження, то «достовірна логіка» є уточненням «індуктивної логіки». При цьому відбувається перехід від мови прогнозів (під впливом висловлювань (поведінки) респондента) до їх підтвердження шляхом розкриття впорядкованості (логічності) поведінкового матеріалу, отриманого у діалогічній взаємодії. Специфіка достовірної логіки глибинного пізнання полягає у **відсутності можливостей повного усунення (зменшення) імовірності**. Іншими словами – в глибинному пізнанні незмінно присутній фактор неповної достовірності, з динамікою до прояснення смислових навантажень актів поведінки, в спрямуванні – від полі значності до однозначності.

Дослідження в психодинамічному форматі підтверджують той факт, що *імовірнісна логіка* є різновидом багатозначної логіки, яка не обмежується лише двозначністю («істина чи неістина»). Процес глибинного пізнання бере до уваги наявність символічності та її полізначності. Останнє припускає *імовірність істини через відсутність апріорної визначеності змісту (смислу) спонтанної поведінки*, що може долатись шляхом порційності подачі психологом інформації респонденту. Спонтанність поведінки того чи іншого респондента вирізняється частотою прояву ітеративних, інваріантних, повторюваних форм поведінки, а за своїм змістом має наближеність до поняття *відносної частоти*. Дослідницька увага спрямовується також на проблему статичної й динамічної організації психічного в цілісності його функціонування. У даному контексті відіграють роль такі поняття, як *диспозиція, установка, тенденція, динамічний стереотип*, що сприяють визначенню вектору спрямування енергії особистості, в залежності від «мортидо» чи то «лібідо».

Отже, імовірнісне прогнозування, що лежить в основі глибинного пізнання, сприяє розкриттю внутрішньої «необхідності», що прокладає шлях через сукупність випадковостей у їх множинності та полізначності символіки. Конкретизація «необхідності» зумовлюється логічною впорядкованістю психіки, яка звужується процесом інтерпретації асоціативних взаємозв'язків поведінкового матеріалу (динаміка: від символічної полізначності до знаковості). *За таких обставин фактор випадковості вчинків буде дієвим допоки не будуть розкритті його першопричини. Глибинно-психологічне пізнання вносить зміни в реалії внутрішнього світу особистості майбутнього фахівця-психолога виключно шляхом розкриття справжньої значущості візуалізованого презентанта (смыслу), як і його впливу на енергетичне спрямування психіки. Останнє відбувається шляхом отримання рефлексивних знань суб'єктом пізнання, розвінчання ним власних ілюзій, породжуваних захистами та поглиблення розуміння інфантильних детермінант особистісних проблем (внутрішніх суперечностей). Все це сприяє реконструюванню примітивних структур психіки завдяки багаторівневному розширенню самосвідомості суб'єкта.*

Логічна, або індуктивна імовірність характеризує відносини між посилом (основною, постулатом) та висновками індуктивного міркування. На відміну від дедукції, вихідні позиції індукції не гарантують істинності висновків, а лише роблять їх імовірнісними, тобто правдоподібними. За таких обставин **імовірність виражає не стільки ступінь суб'єктивізму, як виявляє «розумну віру»**, прогностичність бажаного результату.

Активність керівника груп АСПП базується на *імовірнісних припущеннях логічної впорядкованості поведінкового матеріалу*, а раціонально-логічні інтерпретації діагностико-корекційного процесу стосуються аналізу особливостей пізнання спонтанної («суб'єктивної») *активності індивіда*. Можливість упередження алгоритмізованості дій керівника глибинно-корекційного процесу є невід'ємним складником як загальної методичної стратегії методу АСПП, так і часткових його методик, які прилагоджуються до актуальних діагностико-корекційних проблем в ситуації «тут і тепер». Останнє відповідає теоретико-методологічним засадам глибинного пізнання як і *психодинамічній моделі оптимальності діагностико-корекційної, аналітико-діалогічної роботи психолога з респондентом*.

*Загально-особистісні зміни майбутнього психолога задаються уже груповими принципами організації роботи в групах АСПП: прийняття іншої людини (і себе самого) такою, якою вона є; щирість; аналіз поведінки іншого (та самоаналіз); відсутність критики (та самокритики); формування навичок «бути в ситуації і бути над нею»; децентрація уваги; долання ефекту «тонельного зору»; перетворення себе на «об'єкт дослідження»; послаблення тенденцій до власного «імпотування психіки» як і тенденцій «до психологічної смерті» тощо.*

*Індивідуалізовано-особистісні зміни: динаміка індивідуалізованого розвитку каталізується процесом позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на вищому рівні розвитку, що пов'язано з виявленням її внутрішньої впорядкованості та розв'язанням майбутнім психологом особистісних проблем (внутрішньої суперечності), що веде до гармонізації його психіки.*



*Особистісно-професійні зміни* відповідають загальній психо- динамічній лінії творчого добору методів та інструментарію роботи відповідно до потреб глибинного процесу «тут і тепер» згідно з індивідуальною неповторністю психіки конкретної особи. Процес АСПП забезпечує стимулювання розвитку емпатії, сенситивності, інтуїції, умінь самоаналізу (саморефлексії) та повздовжнього аналізу (інтерпретації) поведінки інших людей. Упродовж занять здійснюється розвиток у майбутнього психолога здібностей до процесуальної психодіагностики в її єдності з корекцією.

*Узагальнені показники особистісного зростання майбутніх практичних психологів* в результаті проходження груп АСПП: відкритість для нового досвіду; увага до актів спонтанної поведінки іншої людини; перевага об'єктивності у оцінці поведінки іншої людини над проєктивно-емотивною (осуб'єктивованою) оцінкою; соціальна активність, адекватність та адаптивність; ослаблення стереотипності та автоматизованості поведінки; зниження депресивно-регресивних тенденцій поведінки; здатність до розкриття власного конструктивного потенціалу, що передбачає зниження мортідної (руйнівної) енергії та розширення горизонтів креативу у форматі фахової самореалізації тощо.

Основною перевагою психодинамічного підходу до розкриття теоретико-методологічних та методичних основ глибинного пізнання психіки майбутнім фахівцем є його орієнтація на універсальність законів природи психічного, що дозволяє йому віднайти методологічну опору в розумінні загальних та індивідуалізованих аспектів психіки. Важливою є власна внутрішня вмотивованість майбутнього психолога на самопізнання (як і на вибір професії), яка є потужним каталізатором оптимізації його особистісних характеристик.

Дослідження переконують у необхідності забезпечення цілісного підходу до вдосконалення підготовки практичних психологів. Психодинамічна теорія органічно вбудовується у загальну програму підготовки психологів, розширює горизонти особистісного зростання, розвитку рефлексивного інтелекту та сенситивності майбутнього фахівця. Все це істотно доповнює академічний формат підготовки психологів в його зорієнтованості на засвоєння стандартних знань. Більше того, проходження глибинної корекції каталізує особистісні зміни в напрямку гармонізації структури психіки, розвитку тих характеристик суб'єкта, які є бажаними для формування фахової досконалості та забезпечення ефективності надання психологічної допомоги іншим людям.

У дослідженні проблем фахово-особистісної підготовки майбутніх психологів допомагають прогресивні філософські погляди, які імплікують результати різних наук. Психодинамічний підхід, який набув розвитку впродовж останніх тридцяти п'яти років, позначився на змісті підготовки психологів у вищих навчальних закладах і психологічній службі України. Разом з тим, у процес їх підготовки ще недостатньо впроваджуються методи, які враховують *можливості пізнання психічного в його цілісності на засадах розвитку рефлексивних знань*.

Головне завдання теорії пізнання пов'язане з розкриттям динаміки цього процесу. Психодинамічна парадигма набула демаркації від академічно-експериментальної психології. Ми солідаризуємось з К. Левіном, який зазначав, що «експериментальна психологія породжує напівзакономірність» [2, с. 26]. За пізнання

лише сфери свідомого внутрішній світ людини буде сприйматися та вивчатися лише наполовину, тому академічні пошуки істини розкриття природи психіки в межах класичного детермінізму не забезпечують адекватне розв'язання проблеми пізнання психічного.

Детермінізм (від лат. *determine* – визначаю) – філософське учіння про об'єктивний, закономірний взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ матеріального і духовного світу. Сутнісною характеристикою детермінізму є причинність, що визначає зв'язки між явищами, в яких причина (при достатньо визначених умовах) з необхідністю породжує інше явище як наслідкове. Звичайно, поза причинністю не існує жодного явища. Водночас, психічне не може бути віднесено до *однопричинних явищ*. Розглядаючи методологічні позиції фахової підготовки психолога, відмітимо, що предметом пізнання є цілісна психіка в її свідомих і несвідомих виявах. З огляду на це, ми не можемо пізнати психічне в його цілісності при обмеженій орієнтації на пізнання причинново-наслідкових аспектів свідомого, в якому несвідоме прямолінійно ніколи не може бути представлене. Відомий грузинський вчений А.Є. Шерозія вказує: «... з самого початку свого розвитку психологія давала знати про те, що, спираючись лише на один галілейський принцип, відтворити цілісну картину психіки вона нездатна» [5, с. 752]. Ми дотримуємося позиції, що, подібно до квантової фізики, для пізнання та адекватного розуміння психічного ми повинні ввести в дослідний простір *принцип додатковості*. З огляду на те, що принцип додатковості був введений Н. Бором [1] у квантовій фізиці з метою пізнання квантових та ньютонівських реалій світу у їх єдності, А.Є. Шерозія зауважує: «... принцип додатковості певним чином пов'язує дві великі і однаково фундаментальні науки про світ: фізику – як науку про фізичну (транспсихічну) реальність (у широкому розумінні) і психологію – як науку про психічну реальність (в тому ж широкому сенсі) причому зв'язує так, що в цілісній науковій картині світу *та і інша* наука доповнюють одна одну» [5, с. 755]. Н. Бор чітко вказував на «*необхідність замінити класичний ідеал причинності на принцип додатковості* (спрощено – додатковість)» [1].

Вказаний принцип стосується тих об'єктів, які виявляють асиметричність функцій. У випадку з психічним така асиметрія функційно притаманна сферам свідомого і несвідомого, що унеможлиблює прямолінійне пізнання детермінованості зв'язків між ними. Зв'язок здійснюється через певні *інформаційні еквіваленти* (при неспівпадінні функцій та спрямування енергетичного потенціалу). Таким чином, додатковість стосується установаження зв'язків між сферою свідомого та іншою сферою (*несвідомим*). Більш чітко – мова йде про певну *логічну сумісність, рівновагомість*. *Інформаційні еквіваленти пов'язують суперечливі аспекти (свідоме-несвідоме) однієї і тієї ж реальності - психічного*. Тому «психологія – як і квантова фізика – повинна використати принцип додатковості як метод відтворення та пізнання цілісної психіки» [5, с. 752].

У зв'язку з тим, що *несвідоме представляє «об'єктивну реальність»* (завдяки його неусвідомлюваності, а значить і не втручанні свідомого), то воно може бути пізнаним, як і реальність загалом, за допомогою свідомого. З. Фрейд вказував, що «все наше знання постійно пов'язане зі свідомим: навіть несвідоме ми можемо пізнати лише шляхом перетворення його у свідоме» [4, с. 17]. Одностайною є думка,

що *несвідоме у його безпосередньо неспостережуваному вигляді не підлягає прямолінійному усвідомленню*. При цьому, як свідомому закритий прямий доступ в *іншу* сферу, так і, навпаки – несвідоме не може бути прямолінійно експлікованим, а це спонукає до пошуку третього шляху – пов'язаного з посередництвом, яке створює візуалізація психіки та діалогічна взаємодія з респондентом. Останнє відповідає настановленням З. Фрейда: «... для того, щоб привести несвідоме у свідоме, необхідно спершу створити опосередкувальні ланцюги. Через опосередкування словом внутрішні процеси стають сприйняттями» [4, с. 21].

Представлений вище матеріал переконує, що *підготовка майбутніх психологів потребує уваги до методології пізнання психічного в його цілісності (свідоме/несвідоме)*. Дослідження доводить, що пізнання несвідомого не може бути здійснене без уваги до динамічних і структурних аспектів психічного (Над-Я, Я і Воно). У формуванні психічних підструктур велику роль відіграє процес витіснення. Проте несвідоме складають не лише процеси витіснення, але й само витіснене, що перетворюється у неусвідомлюване та набуває динаміки в процесі притягуванні собі подібного. У пізнанні цілісності психічного ми виходимо з того, що наше знання постійно має зв'язок із свідомим, тому пізнати *несвідоме ми можемо лише одним шляхом -перетворенням його у свідоме*. У цьому моменті і криється центральна методологічна позиція, яка потребує методично-інструментального мистецтва глибинного пізнання, пов'язаного з об'єктивуванням *інформаційних еквівалентів*. Останнє означає наявність чогось *третього* (тобто посередника) між сферами «свідоме/несвідоме». Важливим є зауваження З. Фрейда про шлях психоаналітичного пізнання *«через поєднання із відповідними словесними уявленнями»* [4, с. 18]. З огляду на це, візуалізований презентант набуває посередницької функції лише завдяки його «оживленню» в діалогічній взаємодії психолога з респондентом.

З. Фрейд наголошував на важливості актуалізації «зорового мислення», особливо в практиці психоаналізу сновидінь. При цьому, поза зоровим мисленням залишаються відношення між образами, які потребують пізнання. З огляду на образність мови несвідомого, зрозумілою стає здатність символіки втілювати в собі синтезований зміст *іншого* (несвідомого), і в цьому є їх дослідницька доцільність використання в глибинному пізнанні візуалізованого матеріалу (іграшки, моделі із каменів, малюнки, ліпку та ін.). Разом з тим зорових образів замало для пізнання несвідомого – необхідно виявити *взаємозв'язки між символами* в їх багатозначності, та *вербальними аспектами мислення*. Саме цей момент враховується, коли психолог дає імпульс (стимул) візуалізації, самопрезентації психіки суб'єкта, з забезпеченням наступного кроку – *діалогічна взаємодія з респондентом*. Наша багатолітня практика засвідчила можливість і беззастережну результативність введення опосередкувань у процес дослідження латентних аспектів психічного та його вивчення у «спостережуваній площині».

Звідси висновки: *глибинне пізнання повинно мати опосередкований характер*; бажаною є візуалізація первинного «опосередкування»; матеріалізована фіксованість, «посередника» слугує об'єктивним орієнтиром пізнання; вторинне опосередкування потребує «оживлення» візуалізованого самопрезентанта в процесі діалогічної взаємодії (психолог-респондент); процес діалогічної взаємодії

здійснюється покроково, багаторівнево з дотриманням правил позитивної дезінтеграції психіки та її інтеграції на більш високому рівні (через часткові дезінтеграції та інтеграції); запитання психолога орієнтуються на внутрішній імплікативний порядок психіки, що знаходиться в синтезі з архетипною сутністю психічного; діагностична спроможність запитань (за умов узгодженості з внутрішнім порядком) породжує у суб'єкта імпульс, притік енергії, що проявляється в його мотивованості до самопізнання як і до активності загалом.

Узагальнюючи, відмітимо, що діалогічна взаємодія психолога з респондентом набуває посередництва між двома сферами психічного за умов її узгодженості із внутрішнім порядком психіки. Діалог, слідуючи за феноменом психіки (за спонтанною активністю респондента), не має прямого відношення ні до однієї, ні до іншої сфери психіки – він орієнтований на горизонт їх дотичності. Робота проводиться не із окремими складовими психіки, а з людиною, активність якої обумовлена потребами та мотивацією самовдосконалення. *Діалог спрямований не на налагодження особистих взаємин, а на інформаційний взаємообмін, що в сукупності сприяє здійсненню інтерпретації та об'єктивуванню інформаційних еквівалентів, що потенційно дотичні до психічного в його цілісності.*

Психодинамічна парадигма емпірично підтверджує факт холістичної сутності психічного (ідеального) та його можливостей презентації у спостережуваних (візуалізованих) презентантах, що піддаються свідомому їх осягненню. *Інформаційні еквіваленти об'єднують свідоме і несвідоме, що само по собі не піддається спогляданню.* На це є причини: а) несвідоме ніколи прямолінійно не об'єктивує свій зміст; б) презентант «іншого» (ідеального) *в предметній, статичній формі* не може передати зміст живої інстанції з емотивним потенціалом. Такий специфічний формат бачення глибинного пізнання стверджується класичним положенням: *«будь-яке знання відбувається із зовнішнього сприйняття»*, яке було покладене в основу біхевіорального напрямку. *Все, що із зовні – має перспективу набувати відтінку істинності.*

Часто-густо адекватне пізнання психічного в його цілісності обмежується академічним підходом, зокрема – прагненням математичної доказовості явищ. Гегель вказував на однобічність такого підходу: *«Математизація наділяє матерію лише просторово-часовими властивостями»* (цит. по [3, с. 140]). Висновок: математизація відсуває в пільму пізнання *іншої, позачасової та позাপросторової сфери*, якою є **несвідоме**. В глибинному пізнанні АСПП на засадах діалогу враховується континуум вияву внутрішньої системної організованості психічного, що можливо у випадку діалогічного слідування «за респондентом», за семантикою символічності його мови. І. Кант між іншим **засуджував ту науку, яка не вступає в діалог із природою, а нав'язує останній свою мову**. В продуктивній діалогічній взаємодії набуває значення одиничний акт поведінки (запитання-відповідь) в якому уже присутній код, з огляду на голографічну сутність *іншої* (несвідомої) сфери – часткове, одиничне «говорить» про характеристики цілого, що доступно пізнанню в групах АСПП.

Цікавим є той факт, що З. Фрейд теж вживав термін «інше», порівняно зі свідомим, вказуючи що в ньому інтегруються витіснення [4, с. 20]. Спільність знаходимо і в розумінні проблеми посередництва, яке напряму не може доторкатися

Ід (як резервуару енергії інстинктів) – воно є недосяжним для вербального стимулювання. Вербум може співвідноситись лише з тією сферою, яка сформувалась як наслідок незреалізованості потягів Ід через дію цензури Супер-Его. Це один із аспектів формування передсвідомого, яке й перебуває в полі нашої дослідницької уваги.

На фоні прозорості приведених вище думок, які об'єднують нас з психоаналізом, в пітьмі залишається проблема: **які саме аспекти несвідомого будуть самоплинно пробиватися «на поверхню» при спонтанності поведінки респондента?**

Спробуємо пояснити. Переживання сприяють переходу внутрішнього у зовнішнє. Енергетичним стимулом слугує ряд: задоволення – незадоволення. Переживання, що відповідні **принципу задоволення, призводять до розслаблення**, в той час як **невдоволення зберігають потенціал – побудження до активності**. Умовно можна позначити **задоволення як зниження енергії, невдоволення як підвищення енергії**, що «проситься» до реалізації в дії. Недарма З. Фрейд говорив, що «енергію для творчості ми черпаємо у невдоволених потребах».

Витіснені осередки Ід шляхом синтезу та інтеграції з пріоритетом емотивно-слідових домінантностей, впливають на формування такого феномену як «поза досвідне», що пояснює збереження в ньому потенціалу енергії невдоволених потреб людини. Тому об'єктивування несвідомого в глибинному пізнанні супроводжується оживленням негативних, а інколи й драматичних слідових ефектів, які знаходять символічно-образне втілення в процесі створення візуалізованих презентантів (малюнки, камені, ліпка).

Психодинамічний підхід, вказуючи на цілісність психічного далекий від сприйняття його як *«адитивної суми»*. Ми маємо справу з голографічною цілісністю, а це – *істинна цілісність*, яка не виникає шляхом «арифметики» – суми її складових, а передбачає якісну, системну їх інтеграцію. **Несвідоме може бути включеним лише в динамічну цілісність**, яка має вияв у кожному окремому частковому вияві. Глибинне пізнання спрямоване на розкриття смислів цих «виявів» шляхом їх розгортання в темпоральних (часових) характеристиках.

**Висновки:** Глибинне пізнання потребує врахування:

- специфіки функціональних взаємозв'язків в цілісній психіці (свідоме/несвідоме);
- енергетичної активності сфери несвідомого, вияв якої можливий при зведенні (нівелювання) до мінімуму зовнішніх стимулів активності учасників АСПП в ситуації «тут і тепер»;
- архетипних можливостей психіки до опредметненої самопрезентації (ліпка, малюнки та ін.) з перекодуванням латентних змістів у візуалізовані форми;
- посередницької «місії» візуалізованого презентанта між зовнішніми і внутрішніми аспектами психічного (свідоме/несвідоме);
- характеру діалогічної взаємодії психолога з респондентом, що сприяє емотивному «оживленню» презентанта, як необхідної передумови його трансформації в посередника;

- необхідності орієнтації на значущість пережитих респондентом подій, що проявляється в слідових ефектах, які задають імпульс реакцій респондента на запитання психолога;
- відмінностей двох аспектів психічної реальності (свідоме/несвідоме) – їх автономії та невід'ємності одна від одної;
- необхідності імовірнісного прогнозування, що спирається на вирогідність взаємозв'язків, взаємопереходів із енергетичної (неусвідомлюваної) сфери у семантично зрозумілу в результаті інтерпретації (тлумачення);
- інформаційної закритості презентантів, що обумовлює необхідність їх декодування в діалогічній взаємодії психолога з респондентом.

**Перспективи дослідження** вбачаємо в більш функційно ємкому та достовірному розкритті категорії «інформаційні еквіваленти», як форми інформаційного «зливання» двох сфер цілісної психіки.

### Список використаної літератури

1. Бор Н. Причинность и дополнительность / Н. Бор // Избранные научные труды / Под ред. И.Е. Тамма, В.А. Фока, В.Г. Кузнецова (В 2-х тт). – М.: Наука, 1971. – Т. 2. – С. 204-212.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин // Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – С. 251-270
3. Пригожин И.Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс / [пер. с англ. Ю.А. Данилова; общ. ред. и послесл.: В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова]. – Изд. 5-е. – М.: КомКнига, 2005. – 294 с.
4. Фрейд З.Я и Оно / З. Фрейд. – М.: Моттэм, 1990. – 55 с.
5. Шерозия А. Е. Диалектика, принцип дополнительности и проблема познания психологической целостности: к неклассически ориентированной стратегии научного эксперимента в психологии / А.Е. Шерозия. // Бессознательное [В 4-х т.] / [под ред. Ф.В. Бассина, С. Прангишвили, А.Е. Шерозия]. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 751-788.

В статье ставится вопрос о методологии формирования профессионализма будущего психолога на основаниях адекватного понимания целостности психического; осуществлено сравнение академического и психодинамического подходов к проблеме вузовской подготовки психолога, как и анализ ведущих течений психологии, имеющих отношение к психодинамическому подходу. Представлены основные позиции психодинамической теории, которые созвучны с ортодоксальным психоанализом как и принципы функционирования психики в ее целостности. Содержание статьи подчеркивает важность учета в глубинной психокоррекции будущих психологов взаимосвязей между сферами сознательного и бессознательного в их единстве и функциональной асимметричности.

**Ключевые слова:** активное социально-психологическое познание (АСПП), вероятностное прогнозирование, глубинная коррекция, глубинное познание, методология, объективно-субъективное, профессионализм психолога, психодинамический подход, смысл, теория.

In the article an issue is raised on methodology of forming competency in a future psychologist on the basis of adequate understanding of wholeness of the psychic; comparison of academic and

psychodynamic approaches to the problem of academic training of a psychologist is done as well as analysis of the leading sects in psychology relevant to psychodynamic approach. There were introduced main positions of psychodynamic theory, which are accordant with orthodox psychoanalysis in the same way as the principles of psyche in its integrity. Content of the given article stresses the importance of taking into account interconnections between the spheres of the conscious and the unconscious in their integrity and functional asymmetry in deep psychocorrection of the future psychologists.

*Key words:* active social-psychological perception (ASPP), probabilistic forecasting, deep correction, deep perception, methodology, objective-subjective, competency of a psychologist, psychodynamic approach, sense, theory.

## **СЕКЦІЯ 2.**

### **Особистість і спільнота в екстремальних умовах та кризових ситуаціях**

**УДК:**

#### **НАРАТИВНЕ САМОПРОЕКТУВАННЯ В ЛІМІНАЛЬНІ ПЕРІОДИ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

***С.Ю. Гуцол,***

*старший науковий співробітник*

*лабораторії когнітивної психології*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*доктор психологічних наук, доцент*

Статтю присвячено аналізу «сюжету переходу» як втіленню особистісного проекту студентської молоді в міфологічному дискурсі. Показано, що «сюжети переходу» актуалізуються як періоди «піків напруги» особистісної активності по присвоєнню нових смислів, творенню оновлених ідентичностей і відіграють важливу роль у процесі самопроектування особистості. Розроблено методику побудови особистісного проекту, що базується на переосмисленні життєвого досвіду з метою усвідомлення особистісного потенціалу розвитку, моделювання досвіду подолання лімінальності і фіксації його в «квазібіографічному» тексті.

*Ключові слова:* міф, проект, самопроектування, наратив, «сюжет переходу», лімінальний період.

**Постановка проблеми.** У процесі реалізації екзистенційної потреби людини в осмисленні світу, створенні образу реальності, підтримці константності символічних культурних конструктів значну роль відіграє міфологічний дискурс. Саме в результаті міфологічного «освоєння» внутрішнього світу та навколишньої

реальності і відбувається створення особистісного проекту – твору, що «пишеться» в повсякденності вчинками, які мають символічний підтекст та міфологізують (у культурологічному відношенні) певні поведінкові моделі, характерні, насамперед, для граничних, поворотних, лімінальних, перехідних періодів життя людини. У ці періоди під впливом певних умов суб'єкт, трансформуючись, робить перехід від одного, умовно цілісного, «завершеного» фрагменту життєвого шляху, до іншого – якісно нового (або, принаймні, такого, що суб'єктивно так переживається), що неминуче потребує докладання відчутних внутрішніх зусиль і особистісних подолань.

**Виклад основного матеріалу.** Різнопланові дослідження перехідних періодів життя людини мають давню історію у гуманітарному знанні. Так, згідно з концепцією А. Геннепа, ритуал переходу (*rites de passage*), є обов'язковою складовою будь-якого типу мінливості й актуалізує дихотомію, що існує між «стабільною» і «змінною» структурами. З його погляду, усередині процесу переходу доцільно виокремити три етапи: сепарацію (відчуження, відділення), яка припускає ізоляцію певної індивідуальної форми або індивіда (ініціанта) від фіксованої соціокультурної структури, що «відриває» його від реального часу/простору; маргінальність або лімінальність, що характеризується амбівалентним станом ініціанта (або «транзитного мандрівника»), його переходом у проміжну амбівалентну соціальну зону (лімбо); інкорпорацію (об'єднання), яка відповідає «реагрегації» індивіда, повернення ініціанта в соціальну реальність в оновленому статусі, що пов'язана із церемоніалом інкорпорації у «новий світ» [2].

Виходячи з концепції А. Геннепа, ритуал переходу може бути представлено як цілісну інтегральну єдність прелімінальної, лімінальної та постлімінальної фаз; а збереження послідовності стадій ритуалу для різних вікових груп дозволяє зробити висновок про наявність універсальних закономірностей подібних ритуалів та їхнє значення як для різноманітних спільнот, так і для окремо взятого індивіда [2]. З погляду О.Є. Сапогової, кількість таких періодів у житті людини може бути принципово більшою, ніж перехідних періодів, пов'язаних з віковим розвитком (виходячи з різних концепцій вікових періодизацій розвитку) [5].

На сьогоднішній день для психологічної практики актуальною є проблема пошуку продуктивних стратегій взаємодії з клієнтами, що переживають лімінальну фазу, усередині якої їм властиві, часом надзвичайно складні, відчуття повної невизначеності, безвихідності, неможливості здійснення будь-якого вибору, що, у свою чергу, може призвести до неврозів, психосоматичних розладів, залежностей, психогенних депресій.

У контексті вищевикладеного, однією з найбільш «уразливих», «чутливих» вікових груп (поряд із літнім віком), є період юності. Виходячи з нашого досвіду викладання у вищому навчальному закладі, ми підтверджуємо гостру необхідність у розробці арсеналу психологічних методик, спрямованих на допомогу студентам старших курсів у подоланні лімінальності, обумовленої необхідністю, буквально переступивши поріг ВНЗ, опинитися в новому (а для багатьох, лякаючому) соціальному статусі.

Так, на думку Г.Л. Тульчинського, «юнак, що вступає в життя, вступає у світ усюди і без нього щільний, світ, у якому, як він незабаром здогадається, ніхто на



нього особливо не чекає. У найкращому випадку – батьки, та й ті не завжди. Уявляючи себе «всім», приміряючи на себе різні життєві програми й проекти, юнак об'єктивно є «ніким». І це створює максимально напружений, ультрапарадоксальний стан душі, штовхає на «неадекватні» вчинки. Нemoжливiсть реалізоватися «тут і зараз» породжує стилістику протесту, відмови, а то й відходу» [3].

Очевидно, що інтенсивний пошук розв'язання зазначеної проблеми паралельно відбувається усередині різних психотерапевтичних напрямків: терапії кризових станів, гештальт-терапії, арт-терапії, еріксонівської, клієнтцентованої, тілесно-орієнтованої терапії, психодрами, психоаналізу, психосинтезу тощо. Наше дослідження є спробою залучення ресурсів психологічної герменевтики, зокрема, можливостей нарративного підходу до процесу пошуку розв'язання цієї проблеми. Предметом нашого вивчення є «сюжет переходу» як втілення особистісного проекту студентської молоді у міфологічному дискурсі. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні можливостей ефективного застосування нарративних практик самопроектування на прикладі «міфо-сюжетів переходу».

Під фазами «переходу» (лімінальними періодами) життєвого шляху людини ми будемо розуміти суб'єктивно диференційовані «зазори у триваючому досвіді» (В.П. Зінченко), що сполучені з рефлексією смислової завершеності певних життєвих фрагментів, які вимагають подолання «Себе наявного» і проектування «Себе іншого». Термін «лімінальний», уперше використав у науковій практиці А. Геннеп («Rites de Passage», 1908 р.), він походить від латинського слова «*limin*», що означає межу, поріг, прохідний коридор, і, у його концепції, артикулюється як специфічна транзитна динамічна кондиція, що є проміжним станом між стабільною і вже трансформованою структурами. У своїх дослідженнях А. Геннеп інтерпретує лімінальну фазу як проміжну, медіативну, що спонукається імпульсом мінливості [2]. Розвиваючи ідеї А. Геннепа, В. Тернер визначає лімінальний період як «інтерструктуральну ситуацію», що розгортається між «різними позиційними структурами» [11].

Проте, як підкреслює М.І. Спаріосу, лімінальність містить не тільки ізоляцію від стабільних структур, а і потенційні можливості створення альтернативних структур, «лімінальність для Тернера є формою не тільки транзитності, а і потенційності» [10, 113]. На думку Р. Палмера, «в індивіда, що переходить у лімінальну фазу, є індивідуальний потенціал, але він перебуває в розломі, існуючому між світами, тобто рівною мірою є концептуальним медіумом для альтернативних структур, які існують «там» і «тут» [9, 8].

Приєднуючись до поглядів І. Ратіані, ми вважаємо, що позитивна альтернатива є продуктом творчої волі, нерозривним синтезом уяви й творчості, що межують з реальними, стабільними соціокультурними структурами, і, у результаті значних особистих переживань і продуктивних рефлексій, досягає бажаних перетворень. У зв'язку з цим, І. Ратіані акцентує на значенні літератури як ідеальної форми для такого роду «містичних ігор» [4].

Аналогічної думки з цього питання дотримується і М.І. Спаріосу, який констатує, що «літературному дискурсу під силу створювати істинно нові альтернативи, оскільки це – форма гри, «як би» зумовлена моделлю дія, у межах

якої поєднуються реальний і уявний світи, з яких і створюється окремий проміжний світ. Виражаючи реальні й уявні форми відносин, або формуючи їх суперечливу єдність, література створює альтернативні моделі існування» [10, 30]. В. Ізер артикулює літературу як «лімінальну гру», як не тільки медіацію між необхідністю й уявою, але й як зумовленість і детермінацію самотрансцендентної творчої діяльності суб'єкта [8].

Отже, можна стверджувати, що «література, за своєю сутністю і призначенню, є саме лімінальним феноменом, виконуючим функцію фази переходу від керованої за допомогою сили деструктивної реальності до сформованого уявою зовнішньому космосу: література виконує роль транзитної «колісниці», що рухається від світу, який є хронологічно впорядкованим за допомогою сили й обмеженим технологізовано-бюрократичною реальністю, до світу, сповненого вірою, вільними ідеями та фантазіями» [4, с. 198].

На наш погляд, важливим завданням літератури як лімінального феномену є створення нового світу, нової реальності, що, у свою чергу, припускає як акцентування відмінностей між реальним і уявним світами, так і виявлення різних логічних і онтологічних напруг між необхідністю та можливістю. Адже, альтернативна реальність стає можливістю тільки тоді, коли вона моделюється в уяві автора і поступово реалізується за допомогою трансформаційних творчих зусиль протагоніста. Продуктивний етап процесу трансформації відбувається саме на лімінальній фазі, яку можна проблематизувати як транзитний простір/час, розташований між двома світами, як, певного роду, вододіл між реально існуючою й уявною системами, як «амбівалентний онтологічний ландшафт» (І. Ратіані). У цьому контексті, уявна (вигадана реальність), сприймається не як «неіснуюча», а як «дійсність», яку засновано на альтернативних онтологічних принципах, існування якої можливе поза транзитною фазою; а значуща для реальності просторово-часова конфігурація буде не тільки не суперечити, але й повністю відповідати існуючим соціальним структурам. Саме у цьому випадку «rites de passage» і може розглядатися як допоміжний перехідний «місток» у напрямку опозиційної реальності, що вимагає іншої інтерпретації просторово-часових відносин зі світом.

Згідно з концепцією Г.Л. Тульчинського, «найважливішою особливістю лімінальності є те, що на початку і наприкінці цього процесу знаходиться свідомість, її структура та зміст – ментальність як початковий імпульс і як кінцевий результат лімінального процесу. І саме між цими двома крайніми точками лімінальності, як засіб її вираження й осмислення, реалізується лімінальний дискурс» [3]. Більше того, на його думку, лімінальний дискурс є одним із засобів, який і забезпечує саме реалізацію процесу переходу [3].

Наратив, що укорінений у певній дискурсивній ситуації, становить не тільки результат, але, що дуже важливо, і саму модель для наступних відтворень, наративні границі яких визначаються комунікативними стратегіями суб'єктів, що беруть участь у цій ситуації. Отже, актуальною проблемою, яка вимагає розв'язання, виступає проблема взаємодії між оповіданням і соціокультурним контекстом, «входження» наративу в життєву практику. Наративні тексти тут можуть виступати і як оповідання про перехід, і як наративи «досвіду переходу», і як його безпосередня практика.

Свідченням прототипності й універсальності обрядів переходу може бути їхнє різноманіття в творах художньої літератури. Ритуал переходу у художніх наративах виступає як матриця досвіду і, свого роду, операційна метафора. При цьому, рекурентний характер сюжету переходу, його присутність як у художньому, так і в особистісному наративі, а також легкість перетворення, трансформації у відповідних контекстах неперехідних ситуацій у ситуації переходу, очевидно, свідчать про його прототипність у наративах досвіду, про наявність у ньому структури досвіду, яку можна тлумачити як структуру досвіду переходу.

Усередині цього досвіду категорія межі виступає як умова розвитку подієвого, а отже, і продуктивного переходу від «Себе наявного» до «Себе іншого». «Проводячи межі, ми структуруємо світ, обмежуємо себе і свій простір. Перетинаючи межі, ми втрачаємо себе, порушуємо власну самототожність – і, ризикуючи загинути, так і не відновивши її, отримуємо шанс на таке відновлення, яке надає життю сюжетну складову. Це архаїчний механізм, модель, яку закладено в обряді та з нього запозичено словесними жанрами, що інтерпретують життя як сюжет. І ця архаїчна модель має незаперечну актуальність» [1, с. 185].

У контексті вищевикладеного можна зазначити, що в процесі породження «сюжету переходу» актуалізується творчий міфологічний потенціал, який відкриває можливості подолання лімінальності: розширення обрію «бачення», присвоєння нових смислів, конструювання моделей трансформації життєвого шляху, вибудовування оновленої ідентичності, «Себе іншого». Міфологічний дискурс є специфічним пізнавально-творчим феноменом, який відкриває широкі перспективи для самопроектування особистості в сучасній культурі: формування життєвих стратегій та їхнього втілення в різних формах життєвих практик. Так, до основних засобів створення людиною особистісного проекту Н.В. Чепелева відносить наративи, міфи й тезауруси [6]. На наш погляд, оволодіння наративними практиками самопроектування у міфологічних формах може мати велике значення у процесі становлення дорослої зрілої особистості.

Розглядаючи структуру і зміст життєвого проекту, Н.О. Чуєва виокремлює три його форми: подієвий проект, проект зміни особистісних характеристик і екзистенційний проект. Аналізуючи вікову динаміку самопроектування, Н.О. Чуєва стверджує, що в юнацькому віці життєвий проект уже може містити в собі елементи всіх трьох зазначених типів. На її думку, саме в юнацькому віці створюється певний каркас цілісного життєвого проекту, який надалі буде доповнюватись «необхідними елементами» з урахуванням особливостей життєвого досвіду [7]. У зв'язку з цим, ми вважаємо, що навчання наративним практикам самопроектування в юнацькому віці може слугувати потужним життєтворчим ресурсом на етапі дорослості.

У процесі розв'язання цього завдання нами було розроблено методику, спрямовану на допомогу студентам старших курсів у подоланні лімінальності, що пов'язано із закінченням магістратури і зміною соціального статусу (від «студента» – до «молодого фахівця»): пошуком роботи, початком професійної діяльності, початком дорослого, більш самостійного життя. Змістовно запропонована нами методика становить «побудову» особистісного проекту як сюжету можливої історії, породження корпусу наративів, що розгортаються навколо певних міфологічних тем, «міфо-сюжетів», що моделюють досвід подолання лімінальності різних

«періодів переходу» в житті людини і фіксують його в текстовій формі – в художньому «квазібіографічному» наративі. Дана методика спрямована на навчання навичкам наративного самопроектування, зокрема на створення проекту проходження лімінальних фаз розвитку особистості.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ»). Пілотажну групу кількістю 75 осіб склали магістранти факультету соціології і права. Дослідження проводилось упродовж 2014–2015 років.

Коротко наведемо процедуру експерименту і проаналізуємо його попередні результати. Після закінчення академічних занять магістрантам зненацька робили оголошення, запрошували всіх бажаючих затриматись на годину, щоб прийняти участь у творчому проекті по написанню художнього літературного твору «на допомогу розвитку науки і культури». Справжня мета дослідження учасникам не повідомлялась. На всі прохання студентів надати їм більш детальну інформацію про мету й завдання цього проекту ми ухилялись від чіткої відповіді, розповідаючи «ні про що». Студентам-добровольцям було запропоновано протягом години анонімно у вільній формі написати розповідь від імені будь-якого вигаданого персонажу (довільної статі) на тему: «Записки 35-річної людини, що знайшла власний життєвий шлях». Вік «оповідача» було обрано нами так, щоб він міг гіпотетично «проглядатися» з позиції двадцяти однолітніх студентів і легко ідентифікувався з «дорослістю», «зрілістю», «досягненнями», «досвідченістю».

Через годину студенти здали нам свої тексти й одержали нове завдання: протягом десяти хвилин написати коротку післямову (есе-рефлексію), що починалась би словами: «Після того, як я написав(ла) це оповідання, я раптом подумав(ла) про себе і ...». По закінченню десяти хвилин, ми зібрали тексти респондентів, подякувавши їм за допомогу, та повідомили, що через тиждень на занятті відповімо їм на всі запитання, які можуть у них виникнути у зв'язку з їхнім виконанням важливої внутрішньої роботи. Далі, залежно від формату запланованої з учасниками експерименту роботи (навчання, консультування, терапія та ін.), мотивації, обраного підходу, конкретних завдань, часових та інших організаційних можливостей, ми припускаємо різні варіанти використання «квазібіографічного» наративного матеріалу як ресурсу для самоосмислення, самопроектування, самотворення студентської молоді.

Отже, на цьому етапі експерименту ми отримали напівпроективні наративні тексти, що базуються на життєвому досвіді респондентів, їхній рефлексії власному життю та життєвих подій інших людей, творів художньої літератури, кінофільмів тощо. Ми отримали певний «ідеальний» варіант проекту з «переміщення» Себе із «Себе наявного» в «Себе оновленого» у віці тридцяти п'яти років, що вже «знайшов власний життєвий шлях».

Очевидно, що такого роду «переміщення» для респондентів юнацького віку не завжди може торкатися всіх трьох рівнів життєвого проекту: подієвого, зміни особистісних характеристик та екзистенційного. На наш погляд, додаткове написання післямови про себе вже після створення літературного «квазібіографічного» наративу (тут і в подібних експериментах) може «запустити»

ще несформований механізм екзистенційної рефлексії, що як у юнацькому віці, так і в пізніші вікові періоди становить факультативний ресурс особистості.

Наведемо проміжні результати нашого дослідження, отримані в ході застосування методу контент-аналізу до корпусу художніх «квазібіографічних» текстів, а також семантичної інтерпретації наративного матеріалу й авторських есе-рефлексій.

1. Встановлено зв'язок «сюжетів переходу» із магістральними культурними сюжетами про «залишення батьківського дому», «випробування героя», «пошук (quest)», «зустріч», що мають міфологічне коріння.

2. Як нетиповий серед «квазібіографічних» студентських наративів (зустрічається в 4% текстів) виокремлено «сюжет оновлення», який містить усвідомлене завдання побудувати оновлений варіант буття «Себе», відтворити «Себе цілісного», і свідчить про готовність до конструктивної рефлексії та самопроектування.

3. Визначено як внутрішні (відкритість світу, прагнення щось довести самому собі, відповідальність, терпіння, професійні якості, любов), так і зовнішні (гроші та інші матеріальні цінності, зовнішні дані, друзі, діти, значимі люди, різні зовнішні зразки й приклади) ресурси подолання лімінальності студентською молоддю.

Наведені вище **висновки** не є остаточними і відображають лише результати початкового етапу дослідження зазначеної проблеми. Однак уже зараз для нас абсолютно очевидним є необхідність подальших методичних розробок у галузі наративних практик і технологій самопроектування, зокрема проектування особистості в міфологічних координатах, що виступають базисними векторами смислової орієнтації людини у світі.

«Сюжети переходу» як міфологічні форми втілення особистісного проекту актуалізуються як періоди «піків напруги» особистісної активності по присвоєнню нових смислів, створенню оновлених ідентичностей і відіграють важливу роль у процесі формування життєвих стратегій та їхнього втілення в різних формах життєвих практик. Оволодіння наративними практиками самопроектування в юнацькому віці сприятиме формуванню індивідуальних способів екзистенційної адаптації на етапі дорослості.

### Список використаної літератури

1. Виролайн М. Протоязык XXI века / М. Виролайн // Новый Мир. – 2004. – № 9. – С. 184–189.
2. Геннеп А. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / А. Геннеп ; пер. с фр. – М. : «Восточная литература» РАН, 1999. – 198 с. – (Сер. «Университетская библиотека. Этнографическая библиотека»).
3. Проективный философский словарь. Новые термины и понятия [Електронний ресурс] / Под ред. Г.Л. Тульчинского, М.Н. Эпштейна ; предисл. М.Н. Эпштейна. – СПб. : Алетея, 2003. – 512 с. (Сер. «Тела мысли (In profundum)»). – Режим доступа : <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/286> ; <http://terme.ru/dictionary/951> ; [http://prepod.nspu.ru/file.php/223/04\\_glossary/proectivny/index.htm](http://prepod.nspu.ru/file.php/223/04_glossary/proectivny/index.htm)

4. Ратиани И. Теория лиминальности. Проблема антропологии и современного литературоведения / И. Ратиани // Литература в диалоге культур. – Ростов-на-Дону, 2008. – С. 195–199.
5. Сапогова Е.Е. Экзистенциальное содержание лиминальных периодов жизни / Е.Е. Сапогова // Работа переживания и психологическая помощь детям : сб. статей и тезисов выступлений II Международной конференции Телефонов доверия (Москва, 25–27 октября 2007) / Под общ. ред. Г.Э. Мариани. – М.: Национальный Фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – С. 88–95.
6. Чепелева Н.В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве / Н.В. Чепелева // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – Т. 3. – С. 342–345.
7. Чуева Н.А. Возрастная динамика жизненного проектирования / Н.А. Чуева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 3. – С. 284–294.
8. Iser W. The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology / W. Iser. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993. – 347 p.
9. Palmer R.E. The Liminality of Hermes and the Meaning of Hermeneutics / R. E. Palmer // Proceedings of the Heraclitean Society. A Quarterly Report on Philosophy and Criticism of the Arts and Sciences. – Michigan, 1980. – Vol. 5. – P. 4–11.
10. Spariosu M. I. The wreath of the wild olive: Play, liminality, and the study of literature / M. I. Spariosu. – Albany: State University of New York Press New York Press, 1997. – 350 p.
11. Turner V. The Ritual Process . Structure and Anti-Structure (Foundations of Human Behavior) / V. Turner. – Ithaca, NY : Cornell New York University Press, 1995. – 342 p. (Ser. «Symbol, Myth, and Ritual Series»).

Статья посвящена анализу «сюжета перехода» как воплощению личностного проекта студенческой молодежи в мифологическом дискурсе. Показано, что «сюжеты перехода» актуализируются как периоды «пиков напряжения» личностной активности по присвоению новых смыслов, созиданию обновленных идентичностей и играют важную роль в процессе самопроектирования личности. Разработана методика построения личностного проекта, базирующаяся на переосмыслении жизненного опыта с целью осознания личностного потенциала развития, моделирования опыта преодоления лиминальности и фиксации его в «квазибиографическом» тексте.

*Ключевые слова:* миф, проект, самопроектирование, нарратив, «сюжет перехода», лиминальный период.

The article analyzes the «plot of transition» as implementation of the personal project of students in the mythological discourse. It is shown that "plots of transition" are updated as periods of "surges" of personal activity to assign new meanings, to create renewed identities, play an important role in the process of self-designing. The author elaborated the technique of construction of the personal design. This technique is based on reinterpretation of one's life experience with the purpose to realize a personal's development potential, to model the experience, which overcomes the liminality and to fix this experience in a "semi-biographical" text.

*Key words:* myth, design, self-designing, narrative, "plot of transition", liminal period.

## ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЕКТУВАННЯ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

*П.П. Дітюк,  
старший науковий співробітник  
лабораторії сучасних інформаційних  
технологій навчання Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України*

У статті досліджується історія існування уявлень про проект та проектну діяльність. Відзначається важливість об'єктивації проекту за допомогою знакових систем. Розглядаються утопії як специфічний спосіб соціального проектування. Визначаються розрізнення між проектним замислом, проектом, нормою. Надано побудову дворівневої методики проектування та основні результати експериментального дослідження розробки дорослими проекту власного розвитку.

*Ключові слова:* проект, утопія, запит, рефлексія, обрії проектування.

**До історії проектування.** Відомий дослідник проектування М.Г. Алексєєв визначав, що у найсуттєвішому сенсі проектування слід розуміти як мислення щодо того, «як повинно бути». В цілому поділяючи цю думку, зазначимо, що, по-перше, проектування це є щось, пов'язане з мисленням; а по-друге, з мисленням про те, чого ще не існує. Таке бачення спирається на могутнє філософське підґрунття. Наприкінці XIII ст. Святий Фома Аквінський у своїй «Сумі теології» підводив підсумки розвитку філософської думки Середньовіччя. Він відзначав, що одна з ґрунтовних філософських категорій – «Буття», – має два простори свого існування. Воно може існувати або як «потенційне», тобто – як можливість; або як «актуальне», тобто – як дійсність. Отже, проект існує у просторі потенційного буття, він є певною можливістю, навіть – мисленням про певну можливість. А діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття буде визначено як втілення або реалізацію проекту, але це відбудеться вже у XX столітті.

Однак постає питання: якщо проект існує лише у мисленні свого автора, а реалізація проекту вимагатиме спільної діяльності, то яким чином він може бути переданим іншому суб'єкту або суб'єктам? Для цього проект треба якимось чином об'єктивувати за допомогою тієї або іншої знакової системи. Тоді автор проекту має зафіксувати сутність проекту за допомогою знаків, а інші учасники повинні цю сутність відтворити вже у власному мисленні. Вкрай важливо, щоб розуміння сутності у всіх було тотожним, або близьким до такого.

Власне, слово проект – projectus, латинське за походженням, має значення «кинутий вперед», «виступаючий». Однак латинська цивілізація як культурне явище виникла не на порожнині, але багато в чому запозичила надбання еллінської. Так само поняття проекту є похідним від іншого поняття – «проблема». Грецьке слово – πρόβλημα, так само як латинське projectus, має префікс «про-», який містить вказівку на майбутнє; але проблема – це таке майбутнє, яке містить певну перешкоду. Отже,

звернімо на це увагу, генетично шлях до проекту полягає через визначення проблеми, яка перешкоджає, а проект – це є певне утворення, в якому перешкоду подолано, і все стає так, як має бути.

За античних часів проектування розглядалося, насамперед, як «наука архітектора». До речі, діяльність архітектора у Давньому світі була пов'язаною не тільки з будівництвом споруд, але й зі створенням будівельних та воєнних машин. Найдавнішу з відомих нам систем знань та правил дій архітектора містять «Десять книг про архітектуру» відомого римського архітектора та механіка Вітрувія, написані за часів Цезаря. Цей трактат є єдиним відомим текстом латинською мовою про архітектуру і проектну діяльність як її складову частину, і за твердженням автора, був таким і за тих часів. Але крім цього напрямку – архітектури та пов'язаною з нею інженерії, проектні утворення починають з'являтися в зовсім іншому просторі. Утопія – давньогрецьке слово, що містить слово *τοπος* – місце, яке разом із заперечуючим префіксом утворює – *ου-τοπος*, тобто те, чому «немає місця» або «місце, якого немає». За часів Давньої Греції у працях філософів обговорювалися питання щодо найкращого соціального устрою, такого, який надав би змогу грецьким полісам подолати існуючі проблеми та досягти розквіту, гармонії та краси. Найвідомішою з таких утопій є «Держава» Платона, в якій він надає опис ідеальної (з певної точки зору) держави, яка дуже схожа на Давню Спарту, однак, існуючі на той час проблеми Спарти в ній подолано. Таким чином, в утопіях ми маємо приклад проектних утворень, які, на відміну від попередніх, містять декілька суттєвих нових рис.

По-перше, проектування відбувається не в просторі архітектури, машин та механізмів, але в просторі соціального буття. Це вимагає від авторів знання інших законів, розробку не природничих, а соціально-гуманітарних питань, самовизначення щодо соціальних груп та їхніх інтересів.

По-друге, утопії зовсім не обов'язково спираються на існуючі соціальні реалії, а тому й не завжди можуть бути втіленими навіть принципово. Втім, розробка утопій має сенс хоча б тому, що актуалізуються певні проблемні для суспільства питання та створюється можливість їхнього обговорення.

По-третє, усвідомлення, навіть часткове, авторами й суспільством того факту, що не кожний соціальний проект потребує неодмінного втілення, а може мати самодостатню цінність в якості саме проекту.

На матеріалі співставлення проектів та утопій було зроблено важливе розрізнення між процедурами розробки та реалізації проекту. Було усвідомлено, що те, що ми надалі маємо називати проектом, повинно неодмінно створюватися з урахуванням можливості своєї реалізації; терміном «Утопія», на відміну від проекту, стали позначатися такі розробки, що створюються не задля реалізації, але задля дискусії щодо певних концепцій та їхнього порівняння з іншими концепціями.

**Дослідження проектування.** Проектна діяльність, з точки зору її організації, має декілька суттєвих особливостей. По-перше, проектна діяльність є діяльністю, насамперед, творчою. Отже, вона принципово не може бути остаточно формалізована. По-друге, проект завжди має бути зафіксований у знаковій формі. Знакові форми фіксації проекту поділяються на текстові та іконічні, які мають свої власні переваги та недоліки. Однак будь-який технічний проект складається як з



текстового, так і іконічного опису. Тим більш – проект соціотехнічний, соціально-психологічний, проект розвитку. По-третє, допомога в проектуванні потребує участі організатора проектування не тільки в якості експерта, який оцінює вже зроблене, але й в якості фасилітатора, який проводить проблематизацію проектувальника під час створення проекту, в ході самого процесу проектування. По-четверте, у дистанційному форматі зручно працювати з текстовими описами проекту, та незручно – з іконічними. Перевагами роботи у дистанційному форматі є те, що вся робота документується одразу, й поза документами нічого не залишається. Недоліками дистанційного формату є неможливість враховувати стан проектувальника під час розробки проекту, його ставлення до об'єкту та процесу проектування.

Тому нами було обрано комбінований шлях організації проектування, де іконічні описи створювалися та обговорювалися у форматі кооперативної діяльності, а їхні текстові описи – у дистанційному форматі. Дослідження було організоване нами на матеріалі роботи з декількома групами учасників. Групи формувалися за принципами особистісного знайомства, спільних інтересів, уподобань або діяльності. Загальна кількість досліджуваних складала 58 осіб, вік яких становив від 27 до 43 років (в межах наших розрізень вікової нормативної хронології це не потребувало додаткової диференціації). Єдине виключення склав молодий чоловік віком 21 рік, який був учасником команди, що виконує спільну діяльність. Освіта всіх учасників – вища (єдиний виняток – той самий, освіта – незакінчена вища, навчається). Всі учасники – працюють на керівних посадах або посадах інструкторів/тренерів (без винятків).

Робота проходила у двох форматах. У наочному форматі – у вигляді групових та, за потреби, індивідуальних проектно-аналітичних сесій та методологічних консультацій. У дистанційному форматі кожна група створювала свою закриту сторінку у соціальній мережі Facebook, за допомогою котрих відбувалися формування та коригування запиту на подальшу роботу, фіксація та рефлексія результатів, обговорення та схематизація способів роботи.

Базовою методологічною схемою дослідження стала методика проектування О.І. Генісаретського, доповнена і конкретизована С.В. Дідковським та нами. Проект з цієї точки зору – це є нормативно створена група відповідей на значущі запитання. Діяльність проектування складається з постанови цих запитань, отримання відповідей на них та їхньої рефлексії. Основні групи питань, відповідь на які, власне, і є проектом, мали такий вигляд.

1 група. Проектування власного розвитку полягає або в засвоєнні способів вирішення нових життєвих завдань, або в засвоєнні нових, більш ефективних, доречних або екологічних способів вирішення вже відомих завдань. Тому процес проектування починається з визначення власне кола завдань.

- Які нові життєві завдання у Вас виникли, або які ви хотіли би вирішувати більш продуктивно?

- Як Ви могли би визначити значущість для Вас цих завдань?

- Наскільки давно вони виникли?

- В який спосіб Ви вирішували їх раніше? Що саме Вас у ньому не задовольняє?

2 група. Будь-яка діяльність організована в знакових формах. Якщо завдання вирішено успішно, завжди є знаки, які на це вказують. Якщо неуспішно – також. Знаки можуть бути довільними, але завжди вони мають конкретний характер. Якщо отримані ті знаки, котрі проектувальник закладав у вимоги до проекту – проект є вдалим. Якщо ні – невдалим.

- Які саме знаки вкажуть Вам на те, що завдання успішно вирішені?
- Скільки саме їх повинно бути?
- Що саме з цих знаків у Вас вже є? Скільки саме?
- Яких саме не вистачає? Скільки?
- Де потрібно шукати відсутні?

3 група. Під час вирішення нових класів завдань, зазвичай виникають певні складнощі. Вони можуть бути пов'язані як з новизною та складністю власне завдань, так і з обмеженістю вже відомих способів та засобів їхнього вирішення. Проектувальник має це врахувати.

- Які складнощі для себе Ви бачите в процесі вирішення нових завдань?
- Які знання, вміння, властивості вам необхідні задля їхнього подолання?
- Де можливо їх отримати або розвинути?
- Що саме ви готові задля цього робити?
- Хто або що могли би Вам у цьому допомогти?

4 група. Вирішення нових завдань потребує нових способів рішення, проте їх розробка або опанування потребує затрати ресурсів. Проектувальник завжди розуміє, що ресурси не бездонні, а завжди відволікаються з інших напрямків життєдіяльності, за рахунок відмови від чогось.

- Скільки свого часу Ви готові витратити?
- Від чого готові відмовитися?
- Що може Вам в цьому зашкодити?
- Як подолати ці перешкоди?

5 група. В процесі реалізації проекту необхідно розуміти, наскільки успішно або неуспішно він здійснюється. Так само, необхідно розуміти, що саме відбудеться, коли проект буде реалізовано.

- Як Ви визначите, що успішно реалізуєте проект? Що саме Вам це підкаже?
- Що відбудеться з Вами, коли ви отримаєте те, чого бажаєте?
- Як можуть змінитися Ваші взаємини з оточуючими?

6 група. Проектувальник на стадії розробки проекту повинен спів ставити важливість отримання нових результатів з обсягом докладених зусиль, а також висвітлити низку запитань, які носять екологічний характер.

- Чи вартий очікуваний результат розвитку докладених часу та зусиль?
- Чому ви не почали вирішувати ці завдання раніше?
- На які запитання Вам було найбільш складно або незручно відповідати?
- Яке дійсно важливе питання в процесі розробки проекту було проігнороване?

Зібраний в систему комплекс відповідей на ці запитання відповідей є робочим варіантом проекту власного розвитку.

Він містить опис того, що має бути.

Він організований у знаковій формі.

Він принципово може бути реалізований, якщо проектувальник був відвертий перед собою (організатор проектування забезпечує, власне, цю відвертість або фіксує її відсутність і тоді зупиняє процес).

Цей проект можна змінювати, конкретизувати та доповнювати. Незмінним є той проект, котрий не усвідомлено.

Після закінчення циклу доцільно повернутися до його початку, передивитися знову запитання та відповіді на них. Знакова форма фіксації надає таку можливість рефлексії.

Рефлексія власної діяльності проектування – не природна, а технічно побудована процедура. Задля її організації нами використано схему, розроблену С.В. Дідковським. Вона складається з чотирьох топічних блоків запитань. Організатор рефлексії допомагає учасникам зробити об'єктом рефлексії їхню власну діяльність по розробці проекту розвитку.

1. Ситуація, що відбулася.

- Що було?
- Що Ви робили? Як відбувалася комунікація? Про що Ви думали?
- Що відбувалося безпосередньо з Вами? Що Ви відчували?
- Які завдання Ви перед собою ставили?

2. Успіхи.

- Які ваші задуми було реалізовано?
- Які переговори були результативними?
- Які дії принесли успіх?
- Які приємні почуття Ви пережили?
- Що саме Ви отримали?

3. Проблеми.

- Які Ваші надії не здійснились?
- Які неприємні почуття Ви пережили?
- Які дії були невдалими?
- Які переговори не дали результату?
- Що саме Ви не отримали?
- Чого саме не вистачило?

4. Запит на майбутнє.

- Чого би Ви хотіли в майбутньому?
- Які дії збираєтеся вчинити?
- Де Ви будете брати те, чого не вистачило?
- З ким для цього треба провести переговори?
- Як Ви їх плануєте організувати?
- Які властивості Вам для цього необхідно?

Завдання рефлексії полягає в тому, щоб усвідомити схему розробки власного проекту та почати розглядати її як спосіб організації проектування.

Результати, які отримують учасники, полягають у двох просторах.

1. Розроблений проект власного розвитку, виходячи з конкретних запитів. Цей проект має ту чи іншу ступінь глобальності, так само, як і конкретизацію. В процесі розробки учасник опановує позицію проектувальника.

2. В процесі рефлексії учасник опановує схему організації проектування і позицію його організатора. Це є засвоєння нового способу діяльності, який є засобом розвитку.

3. Подальше використання схеми розробки та схеми організації розробки проектів залежить від зацікавленості учасника.

Результати дослідження розробки проектів в цілому відтворюють результати наших попередніх досліджень розробки проектів управління діяльністю та готовності до дистанційного навчання. Однак, звернімо увагу на наступне. Повністю курс закінчили лише 23 з 58 учасників, інші покинули його на різних етапах. Всі вони посилалися на складні об'єктивні обставини, що склалися, але ми вважаємо, що питання полягало в цілепокладанні. Коли учасникам здавалося, що ціль досягнута або цей курс ніяк їм не допомагає, вони залишали його.

У попередніх дослідженнях ми виділили певні тренди відповідей учасників, щодо цілей проекту.

- Невизначене формулювання. Характерні відповіді: самоорганізація; конструктивні відносини з людьми; якість життя.

- Негативне формулювання. Характерні відповіді: навчитися не давити на оточуючих; не маю задоволення від того, чим займаюся; немає почуття провини.

- Процесне формулювання. Характерні відповіді: пізнавати себе та інших; спілкуватися з однодумцями; опанувати новими навичками.

- Суперечливе формулювання. Характерні відповіді (протиріччя, найчастіше, стають зрозумілими в порівнянні відповідей учасників на різні запитання щодо цільового компонента): зняття стереотипу «все повинно бути, як у всіх», але, водночас, «чоловік повинен подобатися подругам та друзям»; щастя, тому що воно дозволить частіше переживати щастя; власний будинок через рік, за умов того, що маленька зарплатня та наразі відсутні інші джерела фінансування.

- Конструктивне формулювання – несуперечлива параметрична форма з чіткими критеріями включно з часом.

Кожну робочу сесію ми поверталися до визначення цілей, тому що вважаємо це найважливішим локусом проектування розвитку. Можливо, саме тому незмінними протягом курсу залишилися цілі у досить незначного відсотка учасників. Інші цілі неодноразово трансформувалися в відомих напрямках – конкретизувалися, розширювалися або змінювалися взагалі на інші.

У процесі розробки проектів звернув на себе новий для нас параметр – глибина, або обрій проектування. Він мав значні коливання, що мало прояв навіть у тих одиниць виміру, які використовувалися учасниками. Вони коливалися від годин до років. Ми не проводили спеціального дослідження, але, за нашою думкою, це було пов'язане з актуальним рівнем стресу, що відчували учасники.

### **Висновки.**

1. Проект існує у просторі потенційного буття. Діяльність переведення проекту з простору потенційного буття до простору актуального буття є втіленням або реалізацією проекту.

2. Проект має бути об'єктивованим за допомогою тієї чи іншої знакової системи.

3. Проект є наслідком проблеми, яка має бути поставленою.

4. Діяльність проектування може бути здійснено в технічному або соціальному просторі.

5. Проект має створюватися з урахуванням можливості реалізації. Водночас, не кожний проект потребує неодмінної реалізації. Він може мати самодостатню цінність в якості саме проекту, який можна порівняти з іншими проектами.

6. На відміну від норми проект вимагає певних змін, норма – є незмінною.

7. Дійсний запит більшості розробників власних проектів полягає не в розвитку, а в вирішенні конкретної проблемної ситуації, після чого їхня подальша мотивація до роботи зникає. Зазвичай, вони тоді швидко покидають роботу у групі, зберігаючи суперечливі почуття про сутність роботи. Втім, ніхто з учасників, ані особисто, ані дистанційно не висловив думки про те, що робота була марною та час згаяний дарма, хоча ми створювали умови для висловлення такої думки і навіть свідомо провокували її.

8. Апробована методика дозволяє досить швидко діагностувати дійсну мотивацію до розвитку задля прийняття рішення щодо організації роботи психологічної практики.

9. Головні труднощі у розробці проекту пов'язані з цілепокладанням. Цілепокладання у багатьох випадках є не одномоментним, а «наскрізним» процесом. Ціль може як звужитися, так розширитися або взагалі змінитися. Це – скоріше норма, ніж відхилення, але потребує уваги. Ми вважаємо, що це – одна з провідних причин неможливості формалізації проектної діяльності.

10. Чим вищий рівень стресу учасників, тим нижчий «обрій» проектування. На фоні гострого стресу, що викликаний об'єктивними подіями, проектування вироджується в психологічний супровід.

Цікаве подальше дослідження кореляції рівня стресу з обрієм проектування. Ми вважаємо, що вони взаємопов'язані, і зв'язок має двосторонній напрямок. Можливо, що використання психотехнік розширення обрію проектування здатне знижати рівень актуального стресу, що буде мати певну практичну значущість.

### **Список використаної літератури**

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности, №2, 2002. – с. 85-103.
2. Аквинский Ф. Сумма теологии / Ф. Аквинский. – Том 1. – Издатель: Савин С.А., 2006. – 818 с.
3. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон / Пер. с англ. – М.: Смысл. 2000. – 476 с.
4. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования / О.И. Генисаретский // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М., 1990. с. 114-133.
5. Дідковський С.В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування / С.В. Дідковський // Вісник Київського університету. – Випуск 17-18. – К., 2003. – с.70-73.
6. Дитюк П.П. Проблемы в управленческой деятельности и их репрезентация в мышлении управляющих / П.П. Дитюк // Актуальні проблеми психології:

Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К., 2007. - Т. 8, вип. 4 – с. 64-77.

В статье исследуется история существования представлений о проекте и проектной деятельности. Отмечается важность объективации проекта при помощи знаковых систем. Рассматриваются утопии как специфический вид социального проектирования. Определяются различия между проектным замыслом, проектом, нормой. Рассматривается построение двухуровневой методики проектирования и представляются результаты экспериментального исследования разработки взрослыми проекта собственного развития.

*Ключевые слова:* проект, утопия, запрос, рефлексия, горизонт проектирования.

In the article there is a research of the history of project and project activities conceptions existence. The importance of the project objectification with the help of the sign system is being admitted. Utopia as a specific type of social projecting is being considered. The difference between the project intention, the project itself and the norm is being determined. There is a structure of the two-level design methodology and the main results of the experimental research of the project development activities.

*Key words:* project, utopia, inquiry, reflexion, horizon design.

**УДК: 615.851: 81'42**

## **ПРО ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАРАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРАКТИЦІ КРИЗОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ**

***О.О. Зарецька,***

*провідний науковий співробітник лабораторії  
когнітивної психології Інституту психології*

*ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат філологічних наук*

У роботі аналізуються психологічні особливості наративів, що породжуються у практиці телефонного консультування у ситуаціях, коли основний мотив абонента – потреба у екстеріоризації свого стану. Аргументуються мета і можливості застосування принципів наративного підходу до аналізу таких ситуацій. Вводяться поняття ініціативного наративу, кризового наративу, керуючого наративу, діалогічного (розірваного) наративу. Аналізуються особливості наративів «зависаючих» абонентів і особливості побудови діалогу з ними. Аргументуються переваги письмової форми діалогу (наприклад, у формі on-line листування) як потужного терапевтичного засобу. Вводиться поняття «консультативно-дослідницького наративу» консультанта як спеціального робочого конструкта, за допомогою якого вирішуються завдання як консультативного, так і дослідницького плану.

*Ключові слова:* телефонне консультування, наратив, кризовий стан, діалог, on-line листування.

**Постановка проблеми.** Наративний підхід здобув гідне місце серед дієвих методів сучасної психології. Його особливістю є увага до текстового виразу і текстового втілення уявлення суб'єкта про себе, адже сформульованим і

висловленим наративом суб'єкт ніби закріплює, обмежує, навіть «цементує» свій погляд на себе. Наративний підхід у трактовці, що його розробляє група науковців під керівництвом Н.В. Чепелевої в контексті започаткованого нею напряму психологічної герменевтики [9-11, 14-17] полягає в акцентуванні впливу автонаративу (наративу, що втілює уявлення людини про себе) на всі сфери життя людини – він є у певному сенсі доленосним. Саме це робить в принципі можливим зміну самоусвідомлення особою себе у світі через цілеспрямований вплив на наратив, який фіксує це самоусвідомлення, адже текст принципово доступний для обговорення і для зміни, його можна цілеспрямовано «переписати», і є надія, що бажані зміни відбудуться.

Застосування наративного підходу у практичній психології принципово мислиться дуже плідним і перспективним [12, 13], проте широкого розповсюдження ця практика ще не набула. Тому і теоретичного осмислення з точки зору наративного підходу чекають ще багато розгалужень практичної, зокрема консультативної, психології і психотерапії.

Наративний підхід практично не застосовувався для аналізу текстів, що породжуються у практиці кризового консультування, зокрема, у теоретичних осмисленнях роботи Телефону довіри. Це може бути пов'язане з тим, що у службі Телефону довіри працюють не тільки психологи; серед них, за нечисленними винятками (до того ж, здебільшого, зарубіжними), практично нема науковців, що володіють принципами наративного підходу і спеціалізуються у цій галузі (див., наприклад, [1, 6-8, 12, 13]. Тому дослідження можливостей наративного підходу у практиці телефонного консультування є нагальним, і цим обумовлюється *актуальність* представленої роботи.

**Мета** даної роботи – проаналізувати психологічні особливості наративів, що породжуються в практиці роботи телефонних консультантів служби «Телефону довіри» (далі - ТД), а також прослідкувати, як свідоме застосування деяких принципів наративного підходу може зробити діяльність телефонного консультанта більш плідною. *Об'єктом* дослідження виступили матеріали, отримані від консультантів ТД.

**Виклад основного матеріалу.** Важко переоцінити важливість наративу у практиці кризового консультування. Породження наративу людиною, яка потрапила у кризові обставини, є і засобом, і метою кризового консультанта, оскільки завдяки породженому наративу екстеріоризується проблема людини, починають діяти ті психологічні механізми, завдяки яким наратив здійснює свою цілющу дію (детальніше про це див. [1, 2, 5, 7-9, 12-17], опосередковано укріплюється контакт з консультантом.

Особливістю спілкування по ТД є те, що наратив породжується особою, що подзвонила (далі ми її будемо називати абонентом ТД або просто *абонентом*) *за власною ініціативою*, тобто є *ініціативним* наративом. Чинниками, що спонукають породження людиною ініціативного наративу, є:

- її стан, що *вимагає* розповіді,
- потреба у слухачі,
- пошук виходу зі своєї кризової ситуації,

- відсутність у власній психологічній ситуації реального слухача, якому можна довірити свою проблему [7, 8].

У рамках даної роботи будемо називати наратив такого типу *кризовим наративом*. Кризовий наратив активно ініціюється абонентом; консультант може своїми репліками чи питаннями тільки трошки скеровувати автора наративу на висвітлення тих чи інших аспектів свого становища – межі консультування через ТД жорстко обмежені напрацьованою у практиці етикою телефонного консультування: відверті інтервенції у внутрішню психологічну ситуацію абонента не бажані [1, 6-8].

*Потреба у екстеріоризації свого стану* може бути у абонента настільки могутньою, що виникає *залежність* від ТД, що виливається у повторювані майже щодня дзвінки – абонент стає «постійним», «зависаючим». У будь-якій службі ТД є такі «постійні» абоненти, яких по голосу і, головне, за змістом повторюваного кожен день наративу знають всі консультанти. Особливістю наративу постійного абонента є те, що особа ніби знаходиться у *полоні* свого наративу, він є *керуючим* щодо неї. Деякі з таких «постійних» абонентів намагаються прикриватися іншими вигаданими іменами або через короткий проміжок часу знаходять і пропонують для розмови іншу тему («У мене виникла нова проблема»), проте конкретний зміст розмови весь час визначається саме *потребою у спілкуванні*, а не безвихіддю у заявленій конкретній (інколи, навіть з погляду самого суб'єкта, малозначній) проблемі. Зрозуміло, що для таких осіб їх основний, кризовий наратив є достатньо непорушним і визначальним. Навіть якщо консультант, будуючи діалог, знаходить можливість поліпшити стан абонента, ці зміни мають часові межі, і через певний час особа знову дзвонить з тією самою проблемою, і з її розмови зрозуміло, що її керуючий наратив знову опанував нею і примушує діяти так, як і досі. Ці повторювані, нескінченні, нав'язливі наративи «постійних» абонентів ТД яскраво свідчать про наративну природу (чи наративну організацію) самосвідомості цих осіб (безумовно, хворобливу - в усякому разі, у даний період часу).

Оскільки кризовий наратив породжується у діалозі з консультантом, він є принципово *діалогічним* і *розірваним*. Поняття розірваного наративу було введено нами раніше [3]. *Розірваний наратив* – це зв'язна оповідь людини про себе, яка має всі ознаки звичайного наративу, але при цьому текстове «тіло» наративу розподілено по іншому, більшому тексті. З таким видом наративів дослідник часто має справу під час проведення інтерв'ювання чи анкетування. Робота з такими матеріалами передбачає «відбудову» розірваного наративу за допомогою спеціальних методик обробки, «витягування» і «склеювання» фрагментів наративу, відтворення його по краплинках [3]. Його застосування дозволяє отримати могутній об'єкт дослідження, який містить безліч інформації про особу, його «Я-концепцію», «рамку», через яку він бачить світ, інтерпретує події, організовує свій досвід. Такий наратив сам як такий може бути: (а) *предметом* дослідження (це є, по суті, мовна модель «Я-концепції», аналіз якої може дати можливість перейти на концептуальний рівень), (б) *знаряддям* дослідження інших, більш прихованих психологічних властивостей суб'єкта і (в) *метою* дослідження – кінцевою точкою матеріалізації людиною рефлексії себе, свого досвіду, своєї історії і ціннісної



структури, - тобто може бути і тим, *що* досліджуємо, і тим, *як* досліджуємо, і тим, *для чого* ми це робимо.

Кризовий наратив “постійних” додзвонювачів є ідеальним прикладом максимально розірваного і в той же час максимально стійкого наративу, коли прямо за текстом можна прослідкувати, як діалогічні “вкраплення” консультанта “переборюються” могутнім кризовим наративом абонента: вони або ігноруються – суб’єкт ніби не чує чи відразу відкидає аргументи консультанта і постійно відтворює і відтворює фрагменти свого керуючого наративу, або у наступній порції розмови прослідковується, як суб’єкт знайшов і протиставив щось аргументам чи просто думкам консультанта (хоча наприкінці попереднього звертання ніби відбулось приєднання до думок консультанта, і додзвонювач був готовий діяти за його рекомендаціями). Саме тому кризовий наратив постійного абонента можна вважати *«агресивним»* по відношенню до свого автора-носія.

Якщо консультант орієнтований на втілення у практику консультування деяких принципів наративного підходу, це реалізується у побудові діалогу з абонентом. Головним настановленням консультанта при цьому є завдання вивести абонента з його звуженої і усталеної психологічної ситуації, яка сформувала відповідний погляд на себе і навколишній світ, показати можливості іншого погляду на себе і свої проблеми, в результаті чого похитнеться влада керуючого наративу, і з’явиться можливість “переписати” його у новій редакції. “Змалювати” словами, навіть короткими репліками, більш оптимістичну картину на основі тих самих фактів, які виклав абонент у своєму наративі, тобто - мовою наративної психології - накреслити обриси іншого керуючого наративу, консультант може навіть у рамках недовгого телефонного контакту, поза межами справжньої глибокої консультації. Це може стати тією “соломинкою”, за яку абонент спробує витягти себе зі своєї проблеми. Для посилення і поглиблення ефекту можна спробувати запропонувати абоненту відтворити свій наратив у письмовій формі - наприклад, надати йому спеціально для цього створену електронну адресу для листування. Якщо абонент в принципі користується таким засобом спілкування, він, як правило, охоче погоджується, і починають іти довгі листи, що спочатку просто відтворюють керуючий наратив, абонент «виписується», що само по собі є достатньо терапевтичним щодо його стану.

На базі досвіду організації такого on-line діалогу у раніше проведених емпіричних дослідженнях [2, 4, 5] можна спробувати побудувати програму on-line тренінгу, де конкретне тактичне завдання наративного типу (наприклад, у формі інтерв’ю, спеціально побудованого під проблеми абонента) насправді тренує наративну компетентність абонента, формує потребу і здатність екстеріоризувати свої проблеми і стратегічно виконує фасилітативну функцію.

Особливістю діалогу, що усно чи через on-line спілкування реалізує функцію Телефону довіри, є його *спланований* консультантом *напрям*. Якщо це не “постійний” абонент, і розмова відбувається вперше, питання, репліки і зауваження консультанта, крім емпатійної підтримки абонента, реалізують важливу функцію обережного дослідження психологічної ситуації абонента. “Обережного”, бо особа, яка дзвонить, часто перебуває у стані кризи. Проте, окреслення меж кризи бажане, тому мова консультанта хоч і регламентується спеціальними прийомами і

обмеженнями, але все-таки вибудовується теж у свого роду «консультативно-дослідницький» *нарратив*, особливістю якого є те, що він втілює і демонструє, як консультант *розуміє* проблему абонента. «Нарратив» консультанта (цей термін дуже умовно може бути тут застосований, бо насправді це є спеціальний робочий текст-конструкт, за допомогою якого вирішуються завдання як консультативного, так і дослідницького плану), як і нарратив будь-якого інтерв'юера під час проведення «глибокого» інтерв'ю, складається з (1) висловленої (і втіленої у запитання) частини і (2) смислової композиції, яку малює у свідомості консультанта розуміння консультантом абонента (на підставі його ініціативного нарратива і відповідей на питання). Цей смисловий образ, або сукупний нарратив з питань, висловлювань, зауважень і гіпотетичних добудованих смислів і є «керуючим» *нарративом консультанта*: саме на його основі вибудовується подальша течія діалогу-інтерв'ю. Якщо користуватися запропонованими нами раніше методикою гіпотетичних побудов і методикою гіпотетичного образу [2, 3, 5], можна відтворити або принаймні прослідкувати, як послідовно розвивається і перетворюється нарратив консультанта під впливом наступних порцій нарративу абонента, або як вплинули ті чи інші необачні висловлювання консультанта на динаміку нарративу абонента. Такий сукупний текст діалогу абонента і консультанта – переплетення двох нарративів - дає змогу прослідкувати появу і розвиток кожного «мотиву», «сюжету», «теми» кожного з нарративів, це об'єкт наукового дослідження з могутнім потенціалом.

**Висновки.** Представлена робота зорієнтована на аналіз і аргументацію з методологічної точки зору мети і можливостей застосування принципів нарративного підходу до аналізу ситуацій, що виникають у практиці телефонного консультування, коли основний мотив абонента – потреба у екстеріоризації свого стану. Аналіз психологічних особливостей нарративів, що породжуються у таких ситуаціях, дозволяє ввести поняття «ініціативного» нарративу, «кризового» нарративу, «керуючого» нарративу, розвинути смислове наповнення поняття діалогічного (розірваного) нарративу. На прикладі нарративів «зависаючих» абонентів аналізуються особливості побудови діалогу з абонентами у кризовому стані, аргументуються переваги письмової форми діалогу (наприклад, у формі on-line листування) як могутнього терапевтичного засобу. Вводиться поняття «консультативно-дослідницького нарративу» консультанта як спеціального робочого конструкта, за допомогою якого вирішуються завдання як консультативного, так і дослідницького плану; весь текст діалогу розглядається при цьому як переплетення і взаємодія нарративів абонента і консультанта, що робить його виключно цікавим об'єктом наукового дослідження. Так само плідним є і його аналіз для практичної мети вдосконалення консультативної роботи з абонентом (що і реалізується і практиці роботи служб ТД під час супервізій). На наш погляд, така практика має бути доповнена і нарративним аналізом, технології якого напрацьовано у психологічній герменевтиці і нарративній психології. Це буде корисним для обох задіяних напрямків як з теоретичної, так і з прикладної точки зору.

### Список використаної літератури.

1. Ален Айві Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта / Ален Айві // Пер. з англ. О. Абесонової. – Навч. посібник. – К.: Сфера, 1998. – 342с.
2. Зарецкая О.А. Осмысление человеком своего личностного роста (по материалам эмпирического исследования) / О.А. Зарецкая // Личность и ее жизненный мир: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, 3-4 октября 2013 г.) / Под ред. Л.И. Дементий. – Омск : Изд-во Ом. Гос. Ун-та, 2013. - С. 65-71.
3. Зарецька О.О. Деякі методологічні зауваження щодо «розірваного наративу» у психогерменевтичних дослідженнях / О.О. Зарецька // Мова і культура (науковий журнал). – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 12. – Т. 10 (135). – С. 57-64.
4. Зарецька О.О. Цінності і пріоритети життя як об'єкт дослідження методом наративного інтерв'ю / О.О. Зарецька // Природа дитинства у вимірах герменевтики і наративу: Практико зорієнтований посібник / за ред. Н.В. Чепелевої, Д.І. Петренко, І.Г. Єрмакова, Р.А. Рудковської. – К.: Приватна виробничо-комерційна фірма «Видавництво «МакДен», 2016. – С. 82-88.
5. Зарецька О.О. Шляхи формування наративної компетентності особистості методами інтернет-комунікації / О.О. Зарецька // Природа дитинства у вимірах герменевтики і наративу: Практико зорієнтований посібник / за ред. Н.В. Чепелевої, Д.І. Петренко, І.Г. Єрмакова, Р.А. Рудковської. – К.: Приватна виробничо-комерційна фірма «Видавництво «МакДен», 2016. – С. 150-155.
6. Литвиненко Л.І. Підготовка консультантів та волонтерів служби «Телефон довіри» / Л.І. Литвиненко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – С. 651-659.
7. Литвиненко Л.І. Телефонне консультування в умовах соціально-психологічної кризи в Україні / Л.І. Литвиненко // Актуальні проблеми психології. Том III. Консультативна психологія і психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України / К.: Логос, 2014. – Вип. 10. Консультативна психологія і психотерапія. – С. 23-29.
8. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. – М.: Смысл, 2001. – 236 с.
9. Наративні психотехнології / [Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.]. – К.: Главник, 2007. – 144 с. - (Серія «Психол. інструментарій»).
10. Проблемы психологической герменевтики / [ Чепелева Н.В., Титаренко Т.М., Смульсон М.Л. и др.]. – К.: Изд-во Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
11. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / [ Чепелева Н.В., Титаренко Т.М., Смульсон М.Л. та ін.]. - К.: Педагогічна думка, 2008.
12. Уайт М. Карти нарративной практики: Введение в нарративную терапию. – М.: Генезис, 2010. – 326 с.

13. Царенко Л.Г. Інтерпретування як складова комунікативної компетентності психолога / Л.Г.Царенко // Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві. Монографія / За ред. В.В. Андрієвської. – Кіровоград, 2014. – С. 82-105.
14. Чепелева Н.В. Общая характеристика нарративной психологии / Н.В. Чепелева // Проблемы психологической герменевтики. Под ред. Н.В. Чепелевой. – К.: Издательство Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – С. 127 - 134.
15. Чепелева Н.В. Особистість як оповідач історій та автор власного життя / Н.В. Чепелева // Природа дитинства у вимірах герменевтики і наративу: Практико-зорієнтований посібник / за ред.. Н.В. Чепелевої, Д.І. Петренко, І.Г. Єрмакова, Р.А.Рудковської. – К.: Приватна виробничо-комерційна фірма «Видавництво «МакДен», 2016. – С. 118-123.
16. Чепелева Н.В. Теоретичні засади нарративної психології / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю. // Наративні психотехнології. / М.Л.Смульсон. – К., 2007. – С. 3-37. (Серія «Психол. інструментарій»).
17. Шиловська О.М. Наратив як ресурс самоосмислення і самопроекування / О.М. Шиловська // Природа дитинства у вимірах герменевтики і наративу: Практико-зорієнтований посібник / за ред.. Н.В. Чепелевої, Д.І. Петренко, І.Г. Єрмакова, Р.А. Рудковської. – К.: Приватна виробничо-комерційна фірма «Видавництво «МакДен», 2016. – С. 124-131.

В работе анализируются психологические особенности нарративов, порождаемых в практике телефонного консультирования в ситуациях, когда основной мотив абонента - потребность в экстерииоризации своего состояния. Аргументируются цель и возможности применения принципов нарративного подхода. Вводятся понятия инициативного нарратива, кризисного нарратива, управляющего нарратива, диалогического (разорванного) нарратива. Анализируются особенности нарративов «зависающих» абонентов и особенности построения диалога с ними. Аргументируются преимущества письменной формы диалога (например, в форме on-line переписки) как мощного терапевтического средства. Вводится понятие «консультативно-исследовательского нарратива» консультанта как специального рабочего конструкта, с помощью которого решаются задачи как консультативного, так и исследовательского плана.

*Ключевые слова:* телефонное консультирование, нарратив, кризисное состояние, диалог, on-line переписка.

The paper examines the psychological features of the narratives generated in the practice of telephone counseling in situations where the main motive of the caller is the need for externalization of his condition. The purpose and applicability of the narrative approach in such cases are argued. The concepts of an initiative narrative, crisis narrative, managing narrative and dialogue (broken) narrative are introduced. The features of the narratives of "hovering" subscribers and peculiarities of building dialogue with them are analysed. The advantage of the written form of dialogue (eg, in the form of on-line correspondence) as a powerful therapeutic tool is discussed. The concept of adviser's "consultative and research narrative" is introduced as a special working construct by which problems of advisory and research plan are solved.

*Key words:* telephone counseling, narrative, crisis condition, the dialogue, on-line correspondence.

## ВИКЛАДАЧ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

*Л.Д. Зеленська,  
професор кафедри загальної педагогіки  
і педагогіки вищої школи Харківського  
національного педагогічного університету  
ім. Г.С. Сковороди,  
доктор педагогічних наук, професор*

Визначено місце і роль викладача в освітньому просторі вишу; розкрито генезис місії, функцій, соціально-професійного статусу викладачів вітчизняних вищих навчальних закладів у дореволюційну, радянську, пострадянську епохи; акцентовано увагу на сучасних викликах, які постали перед професорсько-викладацьким складом національних вишів у контексті нової освітньої парадигми, євроінтеграційних процесів, радикальної перебудови діяльності ВНЗ; запропоновано систему заходів із метою подолання ризиків, деформації, викривлень у діяльності професорсько-викладацького корпусу ВНЗ; окреслено соціокультурний обрис викладача ХХІ століття.

*Ключові слова:* викладач, вищий навчальний заклад, виклики, роль, функції, місія, тенденції, заходи, обрис.

**Постановка проблеми.** Основою «благоустрою», «першопочатком життєздатної сили» вітчизняної вищої школи, основою підвищення освітнього й духовного потенціалу вихованців і суспільства в цілому завжди слугували «достоїнства» її викладачів [5, с. 117]. Підтвердженням цього є первісне значення терміна «університет», який тлумачився як корпорація викладачів і студентів.

Не є винятком і сучасний освітній простір, який формується в такий спосіб, що роль викладача вищої школи невпинно зростає. Відтак, у освітніх рейтингах найчастіше конкурують не ВНЗ, а дисципліни, навчальні програми, окремі курси, а значить, у першу чергу, їх розробники – викладачі, колективи кафедр, наукові школи тощо.

Утім, сьогодні професорсько-викладацькому складу національної вищої школи доводиться працювати в досить складних умовах перманентних змін, які мають місце в усіх сферах суспільного життя [3]. Євроінтеграційні процеси й освітні реформи створюють для викладацького корпусу не лише нові можливості, але й цілу низку ризиків. Тому аналіз, оцінка, вироблення стратегії розвитку діяльності професорсько-викладацького складу національної вищої школи в сучасних умовах є надзвичайно актуальним.

**Виклад основного матеріалу.** Однак, не зважаючи на те, що окреслена проблема не є новою в психолого-педагогічній науці, на жаль, у науковому просторі все ж бракує ґрунтовних досліджень, у яких би поглиблено аналізувалися пріоритети кадрової політики у сфері вищої освіти на державному, регіональному, академічному рівнях, специфіка діяльності викладача ВНЗ в умовах нової освітньої

парадигми, пропонувалися дієві шляхи подолання труднощів, деформації, викривлень у роботі професорсько-викладацького складу вишів із огляду на освітні реформи, які проходять на тлі політичної й економічної нестабільності, зниження рівня життя населення, зростання соціальної конфліктності. Саме ці питання було порушено в процесі роботи Міжнародної науково-практичної конференції «Кадровий потенціал сучасних освітніх систем: стан і перспективи», яка відбулася в Харкові 18 лютого 2016 р. Головний месич її учасників відображено в доповіді.

На наш погляд, досягнути глибинність порушеної проблеми неможливо без актуалізації історичного досвіду, традицій і реформацій у сфері вітчизняної академічної культури, котра докорінно відрізнялася від західноєвропейських чи північноамериканських аналогів, які сьогодні швидкими темпами втілюються в практику національної вищої школи, нівелюючи вітчизняне підґрунтя.

Загальновідомо, що професорсько-викладацький корпус вітчизняних університетів ХІХ ст. складав окрему привілейовану «касту», яка слугувала елітою держави, перебувала під її патронатом, виконуючи почесну місію носія духовної культури суспільства. Доволі високий статус викладачів забезпечувався чинною системою прав, привілеїв, чинів відповідно до «Табеля про ранги»; гідною заробітною платнею й пенсіями; підтримкою наукового цензу шляхом надання стажувань і наукових відряджень за рахунок державних коштів; шестигодинним тижневим навантаженням, що слугувало підґрунтям для повноцінного виконання інших функціональних обов'язків: проведення наукових досліджень, підготовки навчально-методичної літератури, здійснення візитацій навчальних закладів округу, громадсько-просвітницької діяльності тощо [6]. Водночас, високий професійний, соціальний і правовий статус викладачів зумовлював їхню активну громадянську позицію, що виявлялася як у розробленні, так і втіленні в життя освітніх реформ.

Радянська система вищої освіти, зважаючи на знешкодження «пережитків старої епохи», її ізольованість від зовнішнього світу, зумовила певні деформації соціокультурного обриса викладача вищої школи, перетворивши його в спеціаліста, який забезпечує підготовку висококваліфікованих кадрів. Такий підхід викликав перегляд функцій викладача, серед яких провідними стали: передавання (викладач виступав головним джерелом, розпорядником і транслятором інформації); продукування (проведення наукових досліджень за рахунок державних коштів, задовольняючи власні наукові запити, експертиза, опублікування науково-методичної літератури тощо); управління (керівництво процесом професійної підготовки майбутніх фахівців); забезпечення контролю за рівнем знань, умінь і навичок студентів; виховання (формування наукового світогляду, моральних норм і переконань в умовах комуністичної ідеології). Проте, упродовж радянської епохи названі функції характеризувалися певною стабільністю і визначеністю, а особистість викладача підлягала соціальній і правовій захищеності.

Руйнація ж радянської системи освіти, запровадження ринкових відносин, євроінтеграція, радикальна перебудова діяльності ВНЗ, прилаштування їх під шаблони і стандарти західної організації вищої освіти поставили на порядок денний питання нової ролі, місії, функцій викладача вищої школи. Йдеться не лише про перебудову організаційних форм викладання, але й зміну свідомості, ментальності, традиційних форматів діяльності цілих генерацій викладачів [4, с. 5].

Постановка такого питання зумовлена, перш за все, освітніми тенденціями, які є відголоском суспільних викликів і зумовлюють нові напрями викладацької діяльності, видозмінюють роль, функції, статус викладача вищої школи. Зупинимосся на деяких із них.

По-перше, це непослідовність, інколи суперечливість, непродуманість механізмів реалізації освітніх реформ. Викладачі не встигають реагувати на управлінські рішення, відстають від сучасних освітніх трендів, що породжує «стресовий» стан, консерватизм, певний супротив реформам. Утім, загальновідомо, що низька соціальна активність викладачів є прямою загрозою трансформаційних процесів. Зважаючи на це, кожен викладач має впевнитись у тому, що від нього реально щось залежить, він може на щось реально вплинути, що він є невід'ємною складовою реформ. Тоді його соціальна активність підвищиться [2, с. 18].

По-друге, масовість здобуття вищої освіти, поява «нового студента», який позиціонує себе як замовник освітніх послуг і вимагає від викладача більш комфортного і якісного навчання. Такий перебіг справ спричиняє появу соціокультурного розриву між суб'єктами освітнього процесу, породжує складність адаптації цілих генерацій освітян до «нового студента».

По-третє, комерціалізація і маркетингізація вищої освіти, які спонукають викладачів до оволодіння маркетинговими технологіями виходу на ринки наукових розробок, зосередження на дослідженнях, які приносять прибуток навчальному закладу, розробки нових навчальних програм, курсів у такий спосіб, щоб компетентності випускників узгоджувалися з потребами економіки, а професійна підготовка спеціаліста дозволяла йому знаходити робочі місця, реалізовувати життєві плани і пріоритети [4, с. 8]. Підкреслимо, що назва тенденція ставить перед викладачами складне завдання – як, поступаючись імперативами комерціалізації, зберегти у викладанні гуманістичне начало [4, с. 11].

По-четверте, втрата викладачами статусу монополіста і розпорядника знань та інформації. Це, у свою чергу, вимагає, з одного боку, зміни рольової функції викладача, перетворення його із транслятора знань на фасилітатора, консультанта, модератора, посередника в оволодінні студентами знаннями й уміннями, з іншого, – поглиблення методичної підготовленості, розвитку вмінь і навичок вибудовувати суб'єкт-суб'єктні взаємини під час навчальних занять у діалоговому режимі на основі використання інтерактивних методів (ділова гра, тренінг, технології «кейс-стаді», «уорк-шоп» тощо). За таких умов навчальна аудиторія, зокрема лекційна, перетворюється із майданчика трансляції готової інформації на центр постановки завдань і обговорення рішень, що змовлює потребу оволодіння викладачами принципово новою університетською педагогікою – педагогікою «відкриття» [4, с. 9].

По-п'яте, інтенсивний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, поширення дистанційного навчання, що вимагає від викладацького корпусу високого рівня сформованості інформаційної культури.

По-шосте, суттєве зниження державної підтримки вищої освіти, що породило появу короткотермінових контрактів, зростання невідповідності між затратами праці та винагородою, зниження мотивації професійно-педагогічної діяльності, прогресування кар'єризму, селекції в науковому середовищі.

Не менш загрозливим викликом, який постав перед викладацьким складом вишів, є емоційне й інформаційне перевантаження, що зумовило поширення синдрому професійного вигорання [1, с. 36]. На жаль, сьогодні непоодинокими стали випадки моральної спустошеності викладачів, зневіри у власних силах, розчарування, песимізму, байдужості тощо.

Зазначене вище зумовлює об'єктивну потребу у виробленні комплексу заходів, які б дозволили професорсько-викладацькому складу вишів не просто адаптуватися до складних і постійно змінюваних умов навколишньої дійсності, а зберегти свої духовно-моральні імперативи, відродити статус інтелектуальної і ціннісної еліти суспільства в повному значенні цього слова.

До переліку таких заходів належать:

- вироблення всебічної стратегії розвитку кадрового потенціалу ВНЗ, що охоплює систему планів, норм, організаційних, адміністративних, економічних заходів, спрямованих, перш за все, на підвищення професійного й соціального статусу викладача, забезпечення його кар'єрного супроводу, зокрема викладача-початківця;

- пошук і втілення в життя нових методів, форм морального й матеріального стимулювання професійно-педагогічної діяльності викладацького корпусу;

- удосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів на основі інтеграції науки й освіти, кооперації з підприємствами та організаціями реального сектору економіки, із урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду;

- підвищення інформаційної компетентності викладачів шляхом обміну досвідом застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі через взаємовідвідування занять, педагогічні майстерні, міжкафедральні та міжкакademічні семінари, участь у вебінарах, які проводять провідні розробники програмних продуктів;

- урахування при оцінюванні професійної діяльності викладача вищої школи не лише діяльнісного підходу, що зорієнтований на кількісну оцінку опублікованих праць, отримання грантів, закордонних стажувань тощо, але й компетентнісного, що дозволяє враховувати складні процеси саморегуляції, самооцінювання, духовно-морального удосконалення викладача, які не вимірюються кількісно;

- запровадження для викладачів, які не мають педагогічної освіти, обов'язкової підготовки з педагогіки, психології, теорії виховання, професійної етики для оволодіння вміннями й навичками організації виховного процесу у ВНЗ, реалізації повною мірою функції соціалізації, фасилітації, культуротворення;

- вироблення кожним навчальним закладом власних методів профілактики синдрому професійного вигорання.

**Висновок.** Вище названі заходи є пріоритетними в кадровій політиці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Їх реалізація, на наше переконання, певною мірою сприятиме формуванню конкурентоспроможного викладача, який здатен успішно долати сучасні виклики.

То ж який він викладач XXI століття? Аналіз сучасних викликів дозволив створити соціокультурний обрис викладача XXI століття, якому притаманні такі характеристики:

- ✓ високий рівень професіоналізму;



✓ академічна і соціальна мобільність;  
✓ володіння сучасними освітніми, маркетинговими, когнітивними технологіями, а також трансверсальними компетенціями (творче ставлення до праці, здатність ризикувати, незалежність, емпатія, стресостійкість, уміння презентувати себе і результати своєї праці, самомотивація, критичне та аналітичне мислення тощо).

### Список використаної літератури

1. Астахова В.И. Профессиональное выгорание педагогов: причины, последствия, возможности преодоления / В.И. Астахова // Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 18 февр. 2016 г.). – Харьков: Изд-во НУА, 2016. – С. 36-40.
2. Астахова Е.В. «Синдром сопротивления» преподавательского корпуса – новый вызов реформам / Е.В. Астахова // Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 18 февр. 2016 г.). – Харьков: Изд-во НУА, 2016. – С.13-19.
3. Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография / Е.В. Астахова. – Харьков: Изд-во НУА, 2006. – 187 с.
4. Бакиров В.С. Трансформация университета, функции и статус университетского преподавателя / В.С. Бакиров // Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 18 февр. 2016 г.). – Харьков: Изд-во НУА, 2016. – С. 3-12.
5. Зеленська Л.Д. Роль і місце вчених рад у формуванні професорсько-викладацького складу університетів України: історико-педагогічний аспект / Л.Д. Зеленська // Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 18 февр. 2016 г.). – Харьков : Изд-во НУА, 2016. – С. 117-122.
6. Золотухіна С.Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / С.Т. Золотухіна, Л.Д. Зеленська. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. – 185 с.

Определены место и роль преподавателя в образовательном пространстве вуза; дана характеристика генезиса миссии, функций, социально-профессионального статуса преподавателей отечественных высших учебных заведений в дореволюционную, советскую, постсоветскую эпохи; акцентировано внимание на современных вызовах, стоящих перед профессорско-преподавательским составом национальных вузов в контексте новой образовательной парадигмы, евроинтеграционных процессов, радикальной перестройки деятельности вузов; предложена система мер с целью преодоления рисков, деформации, искажений в деятельности профессорско-преподавательского корпуса вузов; определен социокультурный облик преподавателя XXI века.

*Ключевые слова:* преподаватель, высшее учебное заведение, вызовы, роль, функции, миссия, тенденции, мероприятия, облик.

The place and role of a lecturer in the educational space of an institution of higher learning has been defined in the present work; the author of the paper has revealed the genesis of the mission, functions, socio-professional status of the lecturers of national universities in the pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet eras; special attention has been focused on the current challenges faced by the

academic staff of national universities within a new educational paradigm, European integration processes and a radical restructuring of the institutions of higher learning; the author of the paper has suggested the system of measures to overcome risks, deformations and distortions of the activities of the academic corps of higher education institutions; the sociocultural image of a 21st-century lecturer has been outlined in the present work.

*Key words:* lecturer, institution of higher learning, challenges, role, functions, mission, tendencies, measures, image.

**УДК: 316.614.6-053.67: 336.74**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКОНОМІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ**

***І.К. Зубіашвілі,***

*старший науковий співробітник лабораторії  
організаційної та соціальної психології*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

У статті обґрунтовується раціональне ставлення до грошей як інструменту забезпечення економічної безпеки людини, а також монетарні уявлення як суттєва детермінанта економічного зростання нації. Підкреслюється соціальна роль грошей в контексті монетарних відносин; розглядаються їх функції та засоби застосування; форми фінансової поведінки, які несуть в собі певну загрозу економічній безпеці людей. Стверджується необхідність формування у підростаючого покоління економічних настановлень, які повинні включати в себе не лише елементи формальної економічної освіти, але й грамотну пропаганду раціональної економічної поведінки.

*Ключові слова:* гроші, економічна безпека, ставлення до грошей, монетарні уявлення, фінансова поведінка, монетарні настановлення.

**Постановка проблеми.** В останнє десятиліття у зв'язку з капіталізацією економічних відносин українського суспільства інтерес до проблеми економічної безпеки підростаючого покоління значно зріс. Суттєві зміни, які відбуваються в економіці країни та вимоги до високої економічної ефективності громадян перетворили тему дослідження в практично та теоретично пріоритетну. Теперішній трансформаційний період – тривалий процес переходу соціально-економічної системи з одного стану в інший, новий як за соціальною формою, так і за змістом соціальних відносин. Його тривалість, на думку вчених, буде співрозмірною з життям цілого покоління людей. Мета цієї трансформації – значний соціально-економічний виграш від приведення суспільних відносин і форм життя до відповідних норм і принципів, вироблених та апробованих у процесі цивілізованого руху людства. Однак цей виграш не гарантований автоматично, його досягнення залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Один з них – зміна в

суспільній свідомості сприйняття та ставлення до монетарних проблем країни, які тісно переплітаються з проблемою економічної безпеки кожної людини.

Гроші ставлять людину перед необхідністю раціонального обґрунтування своїх дій. Поява все нових послуг і товарів, безперервна зміна цін тощо робить цю масу товарів і послуг ніби живим, мінливим світом, де споживач як самостійна особистість повинна щодня вибирати, приймати рішення за умови постійно обмежених коштів. Щоденне прийняття споживчих рішень – це процес функціонування і розвитку не тільки емоційних, інтелектуальних та моральних сил людини, але й формування особистості як центру самостійного прийняття відповідальних рішень. З інструмента влади суспільства над людиною гроші перетворюються на знаряддя самостійного розвитку особистості людини, знаряддя влади людини над виробництвом і суспільством. Вони прискорюють формування соціально розвинутої особистості, що розуміє свої головні інтереси й потреби.

Коли людина тривалий час не має грошей, коли їх не вистачає навіть на харчування (в результаті безробіття, соціальних чи природних катаклізмів), її свідомість починає деградувати. Нерідко втрачається трудова кваліфікація, спрощується спосіб життя. Людина поступово стає маргіналом. А оскільки соціальний простір не терпить порожнечі, таких людей стає легко втягнути в різного роду соціальні акції [2].

У зв'язку з цим проблема економічної соціалізації підростаючих поколінь взагалі та становлення особистості як суб'єкта монетарних відносин, зокрема, набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і практичному аспектах. Гроші як соціально-психологічний чинник економічної соціалізації вносять в індивідуальне і соціальне життя індивіда особливу спрямованість освітньої та професійної активності, зумовлюють специфічний ракурс сприйняття себе і навколишнього світу. В умовах переорієнтації української економіки на ринкові цінності особливої актуальності для підростаючих поколінь набуває проблема раціонального ставлення до грошей та ефективного оперування ними. Тому цілком виправданим видається той особливий інтерес до проблеми економічної соціалізації особистості, який спостерігається останніми роками на сторінках філософсько-правової, соціологічної та психолого-педагогічної літератури.

**Аналіз останніх досліджень** Хоча чимало наукових досліджень присвячено вивченню грошей як фактору економічної соціалізації (В. Автономов, І. Андрєєва, К. Девіс, О. Дейнека, Д. Лассаре, Р. Тейлор, А. Фернам), особливостям ставлення до грошей на різних вікових етапах (С. Абрамова, С. Буреніна, О. Козлова, Р. Саттон, М. Семенов, Б. Стейсі, А. Стросс), ставленню до грошей як провідному компоненту економічної свідомості (О. Дейнека), закономірностям розвитку мислення в процесі засвоєння монетарних репрезентацій в різному віці (К. Данцігер, Х. Дітмар, Р. Саттон, А. Стросс, Г. Ферт), соціально-демографічним чинникам формування монетарних уявлень у дітей (Г. Маршалл, Л. Магрудер, Р. Саттон, М. Сігал, А. Фернам, Д. Швальб), при цьому розкриттю досліджуваної проблеми бракує необхідної цілісності й завершеності.

**Мета статті.** В результаті теоретичного аналізу наукових джерел виявити та обґрунтувати психологічні аспекти економічної безпеки підростаючого покоління.

**Виклад основного матеріалу.** Для сучасної України вплив монетарних уявлень на всю систему соціальних відносин є однією з найактуальніших проблем. Монетарні уявлення – істотна детермінанта економічного зростання нації. Потрібно, щоб люди були обізнані про небезпеку, що породжують гроші і про свої можливості протистояти їй. В Україні сьогодні потреба в усвідомленому ставленні до грошей особливо необхідна. Весь соціальний досвід пострадянських років пронизаний для українців гострими проблемами економічної безпеки, які пов'язані, власне, з грошима: втрата заощаджень, інфляція, шахрайства «фінансових пірамід», які ще не відійшли в минуле. Унаслідок цього люди схильні почувати себе беззахисною жертвою всевладдя грошей. Громадська думка відображає негативне ставлення не лише до грошей, а й до тих, хто працює з грошима, до фінансової діяльності. Поки негативні грошові стереотипи мають достатній вплив на масову свідомість, просування до цивілізованої ринкової економіки неможливо. Україна належить до так званих «країн пізнього розвитку», які проходять ази ринкового мислення значно пізніше від інших народів, але цей шлях вона повинна пройти і люди повинні зрозуміти, що гроші – це не нездоланна сила, а ефективний інструмент господарської діяльності, до використання якого необхідно бути готовими не лише технічно, а й морально. Соціальна дія грошей залежить від людей, від того як люди використовують їх могутню силу. Не гроші псують людей, а люди застосовують їх відповідно до своєї природи. Щоб зрозуміти себе, забезпечити свою економічну безпеку, ми повинні краще зрозуміти природу грошей, бо сучасна цивілізована людина значною мірою є така, якою її зробили гроші.

Гроші – це інструмент, який має багато функцій; тому можна стверджувати, що способи їх застосування не можна передбачити. І тим не менш гроші – це абсолютний засіб, який дозволяє людині відчувати свободу вибору та дії. Коли людина тривалий час не має грошей, коли їх не вистачає навіть на харчування (в результаті безробіття, соціальних чи природних катаклізмів), її свідомість починає деградувати. Нерідко втрачається трудова кваліфікація, спрощується спосіб життя. Людина поступово стає маргіналом. А оскільки соціальний простір не терпить порожнечі, таких людей стає легко втягнути в різного роду соціальні акції [2].

Завдяки своїй загальній цінності гроші виступають безумовним стимулом та спонукальним мотивом багатьох видів діяльності, в тому числі й антигуманних; роблять привабливою будь-яку роботу, навіть спрямовану проти людини; перетворюють в предмет купівлі-продажу те, що таким не повинно бути. Являючись спокусою, гроші виступають критерієм моральності.

Гроші ставлять людину перед необхідністю раціонального обґрунтування своїх дій. Поява все нових послуг та товарів, безперервна зміна цін та ін. робить цю масу товарів та послуг ніби живим світом, який змінюється, і де споживач як самостійна людина повинен кожного дня обирати, приймати рішення при завжди обмежених коштах. При цьому відбувається посилення зовнішнього впливу на споживача, яке пов'язане зі зростанням можливостей маніпуляції поведінкою людей в інформаційному суспільстві. Реклама цілеспрямовано розробляє та й удосконалює способи впливу на людину «в обхід» свідомості, спонукає до нових витрат, стимулює виникнення нових потреб, далеко не завжди обґрунтованих. Використовуючи психологічно привабливі іміджі для просування на ринку товарів,

реклама закріплює в психології споживача схеми: за гроші можна купити не просто мінеральну воду, а «найкраще для рідних людей», не просто пральну машину, а вільний час, повну безпеку та ін. В різних рекламних образах рефреном повторюється формула: англійська мова – це легко, прати – це легко, цілий світ у твоїх ніг – це легко, все отримуй тут і зараз – це легко. Гроші в цих контекстах стають символом легкого та багатого життя, без будь-яких обмежень. Для певної частини суспільства, особливо для молодого покоління, це створює серйозну спокусу казкового життєвого успіху через отримання грошей, настановлень на збагачення будь-якою ціною, а така ціна, звичайно ж, знаходиться за рамками правового поля. Щоб стереотипи, нав'язані рекламою, не завдавали шкоду економічній безпеці дітей та підлітків, необхідно сформувати у них позицію свідомого та повноправного суб'єкта грошових відносин, який вміє правильно розпоряджатися своїми грошима [5].

Кожна з форм фінансової поведінки несе в собі певну загрозу економічній безпеці людей – втрату вкладених грошей, відсутність прибутку, неможливість повернути кредит, не говорячи вже про ризики протиправної фінансової поведінки. Ризик – складова фінансової діяльності та, частіше за все, люди йдуть на грошовий ризик свідомо, помірний ризик є неминучим в грошових операціях. Але існує загроза перетворення свідомого ризику в емоційний грошовий азарт, коли поведінкою людей керує вже не розум, а почуття у вигляді нестримного бажання виграти гроші. Таке почуття, прогресуючи, здатне переродитись в тяжке психічне захворювання [4].

Одним з критеріїв економічної безпеки фінансової поведінки є спосіб, яким були отримані гроші. Наприклад, легко отримані гроші, частіше за все, люди «кидають на вітер» – використовують нераціонально, вкладають в ризиковані фінансові операції, однак важче приймають рішення про їх збереження. Грошима, які зароблені тяжкою працею, розпоряджаються зі значно вищим ступенем відповідальності [10].

Загрозою економічній безпеці є імпульсивні покупки людей, які час від часу купують щось непотрібне. Імпульсивні покупки часто не здатні протистояти своїм бажанням подібно алкоголікам, наркоманам, азартним гравцям. На відміну від звичайної людини, яка час від часу здійснює невдалі покупки, імпульсивний покупець постійно придбаває речі, в яких не має потреби та які не може собі дозволити. В результаті він зазвичай починає відчувати фінансові труднощі – перевищує кредит, влізає в борги, закладає майно. Через ці безглузді покупки у імпульсивного покупця виникають постійні сутички з членами сім'ї. Пояснення феномену імпульсивних покупок засновано на твердженні, що люди схильні до імпульсивного придбання тих речей, які допомагають їм конструювати свій образ. Споживачі купують не сам продукт, а перш за все (навіть виключно) його символічне значення: мужність, сучасність, інтелект, респектабельність. Таким людям притаманні низка самооцінка, для компенсації якої існує багато стратегій – від звичних посиденьок з друзями до занять екстремальними видами спорту (альпінізм, стрибки з парашутом та ін.) [9].

Підвищення рівня економічної безпеки людини тісно пов'язане з раціональним використанням властивостей грошей для досягнення своїх цілей та

засновано на розумінні механізму грошового функціонування в суспільстві, знанні їх економічних функцій, усвідомленні ролі грошей як інструментальної цінності. Економічна неграмотність дітей, неправильні фінансові звички у дитинстві з часом можуть породити серйозні проблеми – від втрати кредитоспроможності до втрати сім'ї. Занадто великі борги можуть руйнувати сім'ю – у 90% випадках причиною розлучень є фінансові проблеми. Навчити дітей добре розбиратись в фінансовій реальності – найкращий спосіб підготувати їх до несподіванок, які вони можуть зустрінути на життєвому шляху. Для цього необхідно сформувати у підростаючого покоління економічні настановлення, які повинні включати в себе не тільки елементи формальної економічної освіти, але і грамотну пропаганду здорової економічної поведінки (за аналогією з пропагандою здорового образу життя). Їх формування відбувається в процесі економічної освіти та виховання [9].

Підкреслимо, що вирішальне значення у цьому процесі має традиційно-досвідний шлях придбання монетарних настановлень, знань та навичок поведінки. Французькі вчені виявили основні джерела економічної інформації у дітей: *активний*, що припускає самостійну участь в економічному житті (наприклад, «шоппінг»); *видовищний* (перегляд реклами); *соціальний*, який включає отримання інформації в спілкуванні спочатку з батьками, потім з однолітками та дорослими, які сприймають дитину як економічного партнера, а не в якості об'єкта виховання. Отже, усі три джерела спершу реалізуються в рамках сім'ї та їй повинна належати пріоритетна роль у формуванні монетарних уявлень та настановлень [1].

У практиці виховання у Радянському Союзі у сім'ї не прийнято було говорити про гроші, вводити дитину в світ грошових відносин. Це порушило механізм передачі та формування раціонального ставлення до грошей.

У західних країнах в практиці сімей дослідники виявили різні «настановлення», які батьки свідомо або несвідомо навіюють дітям та які впливають на все їхнє життя, часто викликаючи емоційні розлади й неадекватну поведінку в зрілому віці. Американська дослідниця А. Меттьюз [10] виділила цілу низку таких настановлень:

- Моя мама говорила, що тільки бідні потраплять до раю;
- Мій батько говорив, що збагатитись можна тільки нечесним шляхом;
- Мої батьки не відчували матеріальної нужди, але не дозволяли мені витратити зайвого центу. Вони говорили, що я повинен пам'ятати, що раптом ми можемо прокинутись жебраками.

Багато відхилень на ґрунті грошей (патологічна скнарість, марнотратство, пристрась до азартних ігор, kleptomaniya, нав'язливе бажання робити покупки та ін.), на думку А. Меттьюз, мають коріння в сімейних проблемах.

У нашій країні подібні «настановлення» теж мали місце. До них можна віднести свідоме «замовчування» теми грошей, настановлення на те, що про гроші потрібно думати в останню чергу, що прагнення до матеріальних благ – це ханжество, що «у нас усі рівні» та ін. Розходження між настановленнями батьків про незначущість грошей в житті, про пріоритет інших цінностей та реальними проблемами, пов'язаними з грошима, сприяло викривленню сприйняття грошей у радянських сім'ях, протидіяло ефективному вирішенню проблеми забезпечення економічної безпеки дітей.

Одним з найважливіших способів економічного виховання дітей є *кишенькові гроші*. В залежності від того, на які цілі вони витрачаються та які умови їх отримання, вже у п'ятирічній дитини закладаються передумови майбутньої економічної поведінки.

В нашій країні ставлення багатьох батьків до кишенькових грошей та самостійним заробіткам дитини є неоднозначним. З одного боку, деякі батьки побоюються, що гроші «зіпсують» дитину. Це є відголоском розповсюдженого міфу про те, що гроші є чимось брудним та негідним, з чим дитині не слід мати справу. З іншого боку, для багатьох батьків гроші та подарунки – це найпростіший та зручний спосіб, в прямому сенсі відкупитись від своїх обов'язків. Тому багато хто, поступаючись наполегливим проханням дитини дати гроші, відчують почуття провини.

Наслідком цієї подвійності є і нерегулярність отримання дитиною кишенькових грошей, відсутність чітко обумовленої суми. Усе це робить практику кишенькових грошей марною для економічного виховання дитини. Система кишенькових грошей ефективна тільки тоді, коли вона поєднується з обговоренням фінансових питань у сім'ї [8].

В умовах трансформаційного періоду нашого суспільства ринкові моделі поведінки успішно засвоюються дітьми та підлітками. Проведені дослідження показують, що економічна адаптація у дітей в перехідний період відбувається швидше, ніж у дорослих. Однак канали, через які транслюється економічна інформація, практично не піддаються контролю: нові стереотипи поведінки засвоюються через засоби масової інформації та власний досвід, наслідування значущих фігур із власного оточення. Ще однією відмінністю теперішнього процесу економічного виховання є те, що в суспільстві до сих пір не склалось єдиної думки про його необхідність.

Що знають діти та підлітки про гроші та що вони з ними роблять – ці питання є важливими для досліджень не тільки тому, що зростає купівельна спроможність цієї частини населення. Сьогодні гроші – основа практично будь-якої економічної діяльності, тому повне розуміння ролі та функцій грошей є основою для розуміння проблеми економічної безпеки дітей та підлітків.

**Висновки.** Проблема економічної безпеки є актуальною для трансформаційного періоду сучасного українського суспільства. Ставлення до монетарних проблем країни тісно переплітається з проблемою економічної безпеки кожної людини.

Кожна з форм фінансової поведінки несе в собі певну загрозу економічній безпеці людей – втрату вкладених грошей, відсутність прибутку, неможливість повернути кредит, ризики протиправної фінансової поведінки.

Щоб зрозуміти себе, забезпечити свою економічну безпеку, люди повинні краще зрозуміти природу грошей, бо сучасна цивілізована людина значною мірою є такою, якою її зробили гроші.

### Список використаної літератури

1. Абрамова С.Б. Деньги как социальная ценность / С.Б. Абрамова // Социологические исследования. – 2000. – №7. – С. 37 - 41.
2. Дейнека О.С. Экономическая психология: [уч. пос.] / О.С. Дейнека. – Спб: Питер, изд. С.Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
3. Клемантович И. Социальная адаптация школьников к жизни в рыночных условиях / И. Клемантович // Воспитание школьников, 1995. – № 6 – С. 9 - 11.
4. Ключников С.Ю. Деньги в вашей жизни: национальный практикум богатства / С.Ю. Ключников. – М.: Беловодье, 2005. – 448 с.
5. Козлова Е.В. Психологические основы экономической социализации: уч. пос. / Е.В. Козлова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 160 с.
6. Ложкін Г.В. Економічна психологія: навч. посіб. – [2-ге вид-ня] / Г.В. Ложкін, В.В. Спасенников. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 400 с.
7. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.В. Москаленко. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 624 с.
8. Щедрина Е.В. Исследования экономических представлений у детей / Е.В. Щедрина // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 157-164.
9. Фенько А.Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации / А.Б. Фенько // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 94-102.
10. Фернам А. Деньги. Психология денег и финансового поведения / А. Фернам, М. Аргайл; [пер. с англ. А. Можаяева и др.]. – Спб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.

В статье обосновывается рациональное отношение к деньгам как инструменту обеспечения экономической безопасности человека, а также монетарные представления как существенная детерминанта экономического роста нации. Подчеркивается социальная роль денег в контексте монетарных отношений; рассматриваются их функции и способы применения; формы финансового поведения, несущие в себе определенную угрозу экономической безопасности людей. Утверждается необходимость формирования у подрастающего поколения экономических установок, которые должны включать в себя не только элементы формального экономического образования, но и грамотную пропаганду рационального экономического поведения.

*Ключевые слова:* деньги, экономическая безопасность, отношение к деньгам, монетарные представления, финансовое поведение, монетарные установки.

In the article rational attitude to money as to the instrument of provision of the person's economic security as well as monetary representations as essential determinant of economic growth of the nation are grounded. Social role of money in the context of monetary relations is emphasized; their functions and means of application as well as forms of financial behavior containing a certain danger for people's economic security are considered. The author affirms a necessity of younger generation sets formation that must include not merely elements of the formal economic education, but also a correct propaganda of rational economic behavior.

*Key words:* money, economic security, attitude to money, monetary representations, financial behavior, monetary sets.



## СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ЮНАКАМИ НЕСПРИЯТЛИВИХ СИТУАЦІЙ ЗА УМОВ ПРОВЕДЕННЯ АТО В КРАЇНІ

*Е.В. Кіричевська,  
науковий співробітник лабораторії  
психології творчості Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

У статті подається теоретичний аналіз загальнопсихологічних підходів до проблем подолання ситуацій, які випадають із категорії звичайних, буденних, таких, що не привертають особливої уваги і не вимагають від людини застосування фізичного, особистісного й творчого потенціалу. Розглядаються також особливості поведінки людини, спрямованої на подолання труднощів. Стратегія подолання, у цьому значенні, є цільовим перепрограмуванням складної ситуації та її управлінням. У даній роботі такий вид діяльності розглядається як творчий акт. Якщо подолання є специфічним видом діяльності, то, відповідно, особа, яка здійснює її, повинна володіти специфічними здібностями і/або проявляти спеціальну обдарованість.

*Ключові слова:* ситуація, стратегія, подолання, опанування, ресурс подолання, здатність до подолання, спеціальна обдарованість.

**Постановка проблеми.** Політичні, економічні, соціальні потрясіння, які охопили нашу країну, за своєю глибиною та гостротою не мають аналогів у сучасному світі. Їх наслідки не могли не відобразитися на психічному стані особистості. В умовах духовної кризи суспільства неминуче загострюються питання щодо смислу життя і смерті людини, нагальним стає дослідження стратегій подолання особистістю несприятливих ситуацій за умов проведення АТО в країні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасна життєдіяльність суб'єкта здійснюється у вирі суцільних проблем і негараздів, тому ситуації, в які він систематично потрапляє, можуть характеризуватися як особливі, важкі, надзвичайні, складні, травмуючі, критичні, напружені, екстремальні і т.п., відповідно до умов, обставин і ситуативної суб'єктивної значущості. Як правило, такого роду ситуації передбачають наявність різноманітних перешкод і труднощів, що значно ускладнює або унеможлиблює процес досягнення цілей, реалізації планів та здійснення перспектив. Зазвичай, зазначені ситуації мають емоційне забарвлення, тому що пов'язані з переживаннями, які призводять до порушень психоемоційної регуляції, внаслідок чого особистість можуть охоплювати негативні психоемоційні стани. Особа схильна оцінювати такі ситуації як скрутні, а умови, в яких вона змушена діяти, як несприятливі. Проте індивід не завжди усвідомлює безумовну цінність і важливість таких подій у своєму житті, які кардинально можуть вплинути на його професійне і особистісне майбутнє. Існують різні види ситуацій, що диференціюються за рівнем складності, мірою впливу тих чи інших факторів на сам суб'єкт та умови його діяльності [1, 2, 3, 4, 10, 14, 15]. Вони визначаються на різних рівнях: від мікро- до макро-, від поверхневого до глибинного. У даному дослідженні

несприятливі умови та ситуації не відокремлюються і розуміються як подібні, з огляду на те, що ці поняття нерозривно пов'язані одне з одним і не існують окремо. Несприятлива ситуація – це свого роду діяльність в ускладнених умовах, які створюють несприятливу ситуацію. Це підтверджує аналіз наукових праць, в яких між несприятливими ситуаціями й умовами проводяться логічні паралелі, причому ряд науковців об'єднує їх за властивостями, психоемоційним навантаженням, функціями, які вони виконують. У такому розумінні дані поняття є практично тотожними.

Таким чином, в контексті вищезазначеного **метою** даної роботи виступає загальнопсихологічний аналіз стратегій подолання несприятливих ситуацій за умов проведення АТО в країні.

**Виклад основного матеріалу.** Несприятливі умови є одним з різновидів ситуацій, які випадають з категорії звичайних, буденних, таких, що не привертають особливої уваги і не вимагають від людини застосування фізичного, особистісного й творчого потенціалу. Постає проблема з визначенням рівня складності і стресогенності несприятливих ситуацій, тому що це прерогатива передусім особи, яка є суб'єктом у цій ситуації. Виправданою є позиція, згідно з якою несприятливі ситуації розглядаються очима самого суб'єкта з погляду його «внутрішньої ситуації». Так одні й ті самі умови для певних суб'єктів можуть визначатися як стресогенні й травмуючі, а для інших – ні.

Отже, поняття «ситуація» розуміється нами як сукупність умов та обставин, під впливом яких людина здійснює ті чи інші дії. Несприятлива ситуація розглядається як наявність різноманітних перешкод і труднощів, які значно ускладнюють або унеможлиблюють досягнення особистістю власних цілей, а також реалізацію її планів та життєвих перспектив.

Ситуація і стратегія є поняттями, які знаходяться в одній проблемній площині, що розглядає діяльність подолання. Перед тим, як перейти до аналізу проблеми подолання і методів, тактик, стратегій, завдяки яким воно відбувається, варто зазначити, що роль ситуації у цьому процесі достатньо вагома. Емпіричні підходи до проблеми подолання, що ґрунтуються на різних концептуальних засадах, визначаються наступним: стратегії подолання релевантні ситуації. Подолання як таке є специфічним для кожної ситуації. У свою чергу, ситуація впливає на вибір методів, тактик, стратегій, що застосовуються для подолання. Психологічне подолання є змінною, яка завжди залежить від двох чинників – особистості суб'єкта і реальної ситуації. На одну і ту ж особу в різні часові періоди подія може мати різний за рівнем травматизації вплив. Особа обирає ту стратегію подолання, яка найбільше відповідає вимогам і умовам ситуації. Варто зазначити, що будь-яка несприятлива ситуація – це індивідуальний феномен, оскільки визначення її складності здійснюється самою людиною залежно від її сприйняття, оцінки й інтерпретації, а також суб'єктивної значущості.

Аналіз такого виду діяльності, як подолання, дає можливість зрозуміти, як людина долає життєві випробовування, різноманітні психічні стани і виходить на більш високий та досконалий особистісний рівень.

Проблема подолання знаходиться на межі різних галузей знань і є одним із цікавих і в той же час суперечливих напрямів психологічної науки. Подолання

несприятливих ситуацій характеризується різними стилями поведінки з різноманітною узгодженістю в системах «особистість – середовище», «людина – ситуація», «людина – людина».

Подолання життєвих труднощів та складних обставин у психологічній теорії та практиці прийнято описувати з позицій стратегій, тактик, психоемоційних реакцій, соціальних і особистісних ресурсів, когнітивного відображення. Варто зазначити, що дійсне подолання труднощів є феноменом, який можна вивчати за допомогою інтроспекції або спостереження, що включає як внутрішні, так і відкриті (публічні) дії.

Вивчення поведінки, спрямованої на подолання труднощів, у зарубіжній психології здійснюється в рамках досліджень, присвячених аналізу «coping»-механізмів або «coping behavior». «Копінг» – це індивідуальний спосіб взаємодії людини з ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті та психологічних можливостей. Під «копінгом» розуміються когнітивні, емоційні і поведінкові намагання впоратися із специфічними зовнішніми або/і внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруження і перевищують ресурси людини.

Проблема подолання особистістю важких життєвих ситуацій набула особливої актуальності в другій половині ХХ ст. Автором означеного терміну був А. Маслоу. Поняття «coping» походить від англійського «соре» (долати). У російській психології його перекладають як «адаптивна, опановуюча поведінка», або «психологічне подолання». Спочатку поняття «копінг-поведінка» використовувалося у психології стресу і визначалося як сума когнітивних і поведінкових зусиль, що витрачаються індивідом для ослаблення впливу стресу.

У більш вузькому розумінні під терміном «coping» розуміється активність індивіда в подоланні, звиканні, примиренні або мінімізації екстернальних або інтернальних вимог, які можуть сприйматися як потенційна загроза, травма або страждання.

Нині зазначена психологічна категорія введена у науковий обіг у різних дослідженнях та охоплює широкий спектр людської активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого подолання несприятливих ситуацій життя.

У сучасній психологічній теорії наявні спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за успішну адаптацію і подолання життєвих труднощів у різних сферах людського буття. Так, Л.І. Анциферова визначає психологічне подолання як спрощене визначення важких життєвих ситуацій, які розуміються як обставини життя, і вимагають від індивіда таких дій, які знаходяться на межі його адаптивних можливостей або навіть перевершують резерви, що є у нього.

Л.І. Анциферова вказує на значущу роль здібності особистості до оцінки ситуації, від якої залежить адекватний вибір стратегій подолання. Характер оцінки багато в чому залежить від упевненості суб'єкта у власному контролі ситуації і можливості її змінити. Автор вводить термін «когнітивне оцінювання», визначаючи його як певну активність особи, а саме: процес розпізнавання особливостей ситуації, виявлення її негативних і позитивних сторін, визначення змісту і значення того, що відбувається. Від того, як працює механізм когнітивного оцінювання, залежить

використання тих чи інших стратегій для вирішення важкої ситуації. Результат когнітивного оцінювання – висновок про те, чи зможе індивід вирішити дану ситуацію чи ні, чи здатен контролювати хід розвитку подій, чи ситуація невідконтрольна йому. На думку Л.І. Анциферової, якщо суб'єкт розцінює ситуацію як підконтрольну, то він схильний застосовувати для її подолання конструктивні копінг-стратегії.

С.К. Нартова-Бочавер у роботі «Coping behavior» у системі понять психології особистості» оцінює копінг-стратегії з погляду їх ефективності/неефективності, визначаючи критерієм рівень відчуття уразливості до стресів. Дослідниця подає класифікацію способів психологічного подолання: 1) реальне (поведінкове або когнітивне) вирішення проблем; 2) пошук соціальної підтримки; 3) перетлумачення ситуації на свою користь; 4) захист і відкидання проблем; 5) ухилення та уникнення; 6) співчуття до самого себе; 7) пониження самооцінки; 8) емоційна експресія.

Особливу концептуальну позицію має Ф.Ю. Василюк. Як подолання він пропонує категорію переживання не як здатності до відчуття страждання, а у значенні того, як особі вдається подолати страждання, витримати випробовування, відновити душевну рівновагу, тобто психологічно впоратися зі скрутною, несприятливою життєвою ситуацією [4]. За визначенням ученого, переживання – це активний, результативний внутрішній процес, який реально перетворює психологічну ситуацію. Науковець також указує на творчий характер переживання, описує практичні механізми творчого вирішення проблемно-конфліктних ситуацій, розглядає переживання як внутрішню інтелектуально-вольову роботу з відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування у критичній ситуації. Отже, критичні ситуації вимагають від особистості різноманітної внутрішньої роботи.

Різного роду стресові реакції часто проявляються у вигляді граничної активації внутрішніх ресурсів особистості, яка відстоює свої попередні можливості реалізації життєвих задумів. Важкі життєві ситуації можуть вимагати від людини перегляду рівня своїх життєвих домагань та одночасної реконструкції власного «Я».

Існує думка, що людське життя є процесом постійного подолання критичних обставин. Ф.Є. Василюк, виходячи з концепції діяльності О.М. Леонтьєва, здійснив цікаве теоретичне дослідження цього питання. При цьому в основу характеристики внутрішньої діяльності суб'єкта, спрямованої на подолання (переживання) критичних ситуацій, було покладено лише дві ознаки: рівень інтелектуального розвитку особистості та її ставлення до навколишнього світу. Дослідник вказував на суттєві відмінності в переживаннях критичної події, що відбулася, та розуміння її життєвої необхідності. Лише принципи творчості дають можливість перетворювати потенційно руйнівні події життя на духовне зростання та вдосконалення особистості [4].

У контексті концепції життєвих криз Т.М. Титаренко вживає термін «опанування». Дослідниця визначає його як новий екологічний спосіб інтерпретації скрутних життєвих обставин та своєї ролі у вирішенні проблеми. Він використовується людиною для керування власним передбаченням і переживанням кризової ситуації. Це спроба у думках, намірах і вчинках відповідати вимогам, що їх диктує ситуація, і не лише відповідати, а трохи випереджати їх, бути готовим до несподіваних змін. Головним завданням опанування є забезпечення і підтримка

певного рівня психічного і фізичного здоров'я, хоча б мінімальної задоволеності собою, своєю діяльністю, спілкуванням [16].

Необхідність у процесі подолання виникає тоді, коли особа потрапила у несприятливу ситуацію і потребує активації соціальних, фізичних та психологічних механізмів. У контексті вищезазначеного, стратегія виступає як вищий рівень організації управління несприятливою ситуацією.

У прикладному аспекті діяльність подолання можна розглядати як здатність особи вийти зі складної ситуації, а також творчо діяти у несприятливих обставинах. Отже, стратегія подолання, у цьому значенні, є цільовим перепрограмуванням складної ситуації та її управлінням.

Здатність особи до подолання несприятливих ситуацій можна розглядати з позиції традиційної теорії адаптації. Проте у даній роботі такий вид діяльності розглядається як творчий акт. Якщо подолання є специфічним видом діяльності, то, відповідно, особа, яка здійснює її, повинна володіти специфічними здібностями і/або проявляти спеціальну обдарованість. В.О. Моляко зазначає, що спеціальна обдарованість характеризується наявністю у суб'єкта чітко проєктованих назовні (тобто таких, що проявляються в діяльності) можливостей – думок, навичок, знань, які швидко та конкретно реалізуються і проявляються через функціонування стратегій планування та вирішення проблем [13]. Звичайно, особистісні ресурси та індивідуально-психологічні особливості можуть розглядатися як здатність до подолання різних типів ситуацій.

Отже, важливим моментом у дослідженні спеціальних здібностей, що забезпечують створення та реалізацію ефективних стратегій подолання, потрібно вважати власне творчий потенціал суб'єкта цієї діяльності, який містить такі компоненти: сенситивність; емоційно-вольові структури; інтелектуальні й мисленнєві можливості, які дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми; рівень продукування нових образів, смислів; саморегуляцію, яка відповідає за успішність вирішення конкретних специфічних життєвих проблем; адаптивну і когнітивну пластичність та ін. У більшості психологічних концепцій відстоюється думка, що кожній особистості притаманні сили, які спрямовують її на реалізацію своїх потенційних можливостей. Представники таких психологічних теорій розглядають ці намагання в контексті творчої діяльності особистості, розкриття її творчого потенціалу. Головним спонукальним мотивом творчості визначається прагнення до самоздійснення у різноманітних життєвих обставинах – як сприятливих, так і несприятливих. Процеси формування життєвого стилю, а також індивідуальних життєвих стратегій подолання несприятливих обставин по суті є творчими актами. Е. Фромм, В. Франкл та К. Хорні розвинули ідею про те, що людина – активний діяч, здатний протистояти потужному тиску несприятливих соціальних сил. Фундаментом, на якому ґрунтуються спеціальні здібності, є потенційні творчі можливості особистості. Сукупність загальних і спеціальних здібностей обумовлює досягнення бажаного результату в ситуації подолання несприятливих обставин життя і в комплексі становить свого роду інтегральну здатність – здатність до подолання.

Потенційні творчі можливості людини та її здібності тісно пов'язані з тим особистісним сенсом, який наповнює діяльність подолання. Позиція особистості

стосовно подій власного життя та його ключових моментів є дуже важливим показником для адекватного визначення та вибору стратегії. Проте це неможливо здійснити без оцінки як на когнітивному, так і на емоційному рівнях. Вона неможлива без сформованої свідомості та «Я-концепції», без інтеріоризації культури, що задає орієнтири та критерії оцінки як власної персони, так і життєвих подій у вигляді системи цінностей.

Стратегія, як правило, передбачає подолання певної протидії середовища, яка стримує просування до мети. Тому індивідуальна стратегія, використовуючи спектр можливих засобів для досягнення поставлених цілей, передбачає також наявність ціннісного та морально-етичного компонентів. Систему цінностей індивіда, на основі якої вибудовуються особисті цілі, можна віднести до якісних характеристик стратегії подолання.

Стратегії допомагають суб'єкту вибудувати специфічну лінію поведінки, яка спрямована на вирішення проблем або подолання несприятливих ситуацій та пов'язаних із ними негативних психічних станів. Отже, стиль діяльності подолання стає індивідуальною стратегією подолання.

Стратегія є вузловим поняттям парадигми системно-стратегіальної діяльності. Автор системно-стратегіальної концепції діяльності В.О. Моляко визначає стратегію як особистісне утворення, яке становить основу творчої обдарованості. У своїх роботах учений розкриває індивідуальні відмінності у продукуванні та використанні одних і тих самих стратегій. Говорячи про необхідність вибору та ухвалення рішень в умовах альтернативності, науковець указує на творчий характер цього процесу і визначає його як розгалужену систему можливих дій [11, 12, 13]. В узагальненому розумінні, стратегія – це генеральна програма дій, головний напрям пошуку і розробки, які підпорядковують собі решту дій, зауважуючи, що стратегія характеризує не лише власне дії, але й особистість суб'єкта цих дій, яка також долучається до розв'язання системи задач.

Поняття стратегії у даному дослідженні розглядається з позицій системно-стратегіальної концепції творчої діяльності і ґрунтується на визначенні, яке подає її автор, В.О. Моляко. Отже, стратегія – це система мисленнєвих дій, яка спрямована на розв'язання задачі в принциповому аспекті з урахуванням ряду обставин об'єктивного і суб'єктивного характеру. Стратегія є оригінальним психічним утворенням суб'єкта. Мисленнєві стратегії формуються у творчій діяльності, можуть переноситися на будь-які інші види діяльності і в багатьох випадках, набуваючи ознак суб'єктних цінностей, починають регулювати життєві процеси.

Отже, розглянемо стратегію як особливий вид творчої активності. Людина є активним діячем у розробленні, прийнятті та реалізації стратегій. У цьому розумінні, стати особистістю означає стати суб'єктом своєї активності. Специфіка вибору індивідом цілей і, відповідно, стратегій їх досягнення визначається його особистими та індивідуальними якостями, а також ситуацією, що склалася на даний момент. Ю.Н. Кулюткін, розглядаючи особистісні фактори, які втілені у різноманітних стратегіях, відносить до них: самооцінку, емоційну регуляцію дій і характер мотивації. Варто зазначити, що до особистісних факторів належать спрямованість особистості та її ціннісні орієнтації. Значну роль у процесі створення стратегій, що реалізуються в житті, відіграє модель світу. Під її впливом у людини

формується система соціокультурних уявлень про власне життя та місце у життєвому просторі в цьому світі, а також модель власної життєдіяльності, що проектується у майбутнє і реалізовується у вигляді власного життєвого проекту. Окрім того, ця модель слугує універсальним інструментом для створення індивідуальних життєвих стратегій.

Стратегія, як особистісне утворення, вирізняється системним підходом до подолання труднощів у складних життєвих ситуаціях, де ситуація як соціальний феномен – одна з найважливіших детермінант людської поведінки, проте чіткості у визначенні такого глобального за своєю суттю та змістом поняття у сучасній психологічній теорії та практиці не існує.

У дослідженні даної проблеми наявні щонайменше три важливі складові, які треба взяти до уваги в концептуалізації подолання труднощів, а саме: а) подолання труднощів не обов'язково має бути завершеною успішною дією, але зусилля повинно бути докладене; б) це зусилля не обов'язково має бути виражене в актуальній поведінці, але може бути також направлене на пізнання; в) когнітивна оцінка скрутної, несприятливої ситуації може стати передумовою спроб подолання труднощів.

У сучасній психологічній теорії та практиці існують різні наукові підходи щодо значення подолання в процесі саморегуляції. Одна з вагомих проблем полягає у вирішенні завдань, пов'язаних з чітким розмежуванням таких понять, як «когнітивне подолання труднощів», яке здійснює особа, та «когнітивна оцінка труднощів», яку вона дає несприятливим життєвим обставинам. Отже, оцінка ситуації як загрозової може стати поштовхом до подолання труднощів, міркувань, які можуть означати переоцінку особою цієї самої ситуації як певною мірою загрозової. У таких випадках неможливо практично відрізнити оцінку і власне подолання труднощів. Отже, їх розмежування набуває евристичного характеру. Р. Лазарус, намагаючись розмежувати ці поняття, стверджує, що власне подолання труднощів стосується того, що людина думає або робить, для того щоб спробувати впоратися з емоційним зіткненням, а оцінка є оцінюванням того, що можна вигадати або зробити в цьому зіткненні.

Питання, з яким пов'язані нижченаведені концептуальні суперечності, полягає у тому, щоб визначити ознаки, за якими розмежовуються поняття «подолання труднощів» і «ресурси подолання труднощів». До останнього, наприклад, належать: відвага, диспозиційний оптимізм, самоефективність, почуття послідовності, соціальна підтримка тощо.

Ресурси можуть бути особистісними і соціальними. Оптимістичне ставлення до життя може в визначати більш сприятливу оцінку скрутної ситуації, сприяти застосуванню ефективної стратегії вирішення питання чи створенню ситуації оптимістичної саморозмови у формі внутрішнього монологу для подолання труднощів. Існування просоціальної установки дає результативний пошук підтримки з кола найближчого оточення. Проте в дійсності «ресурси подолання труднощів» і «актуальне подолання труднощів» важко розмежувати. Це доцільно з'ясувати в процесі теоретичного вивчення та експериментального дослідження означеної проблеми.

Отже, ресурси подолання несприятливих ситуацій і пов'язані з ними труднощі виступають швидше в якості передумов потенційної здатності до їх подолання, у той час як подолання труднощів – це процес, що залежить від визначених ресурсів. Якщо, наприклад, особа, яка долає труднощі, робить установку на позитивне твердження, то, здебільшого, це відображає рису характеру особистості, або може бути продуктом успішного управління стресами та обставинами ситуації, яка склалася.

Існує також погляд на оцінку подолання труднощів як на результат розуміння індивідом ключових особливостей труднощів, що виникли і є на даний момент актуальними. Цей підхід визначається тим, що подолання труднощів тлумачиться як процес, що передбачає ідентифікацію непередбачених обставин між ситуаціями, які змінюються, і діями ситуативного і продуманого вибору. Отже особа, перед якою постали певні труднощі, в результаті оцінювання ситуації може використовувати і повторно застосовувати один і той же набір стратегій або виявляти схильність до використання широкого спектру тактик, добре адаптованих до мінливих обставин.

Це пояснюється тим, що деякі особи долають труднощі активно, інші за подібних обставин намагаються їх уникнути. Якщо така тенденція спостерігається і надалі, то можна характеризувати цих осіб як таких, що володіють стабільними методами, яким надають перевагу в подоланні труднощів. Отже, індивідів характеризують більш-менш стійкі тенденції, які вони виявляють у процесі подолання труднощів. Це положення є досить важливим для розуміння зазначеної проблеми, оскільки унікальність реакції на подолання труднощів у специфічних ситуаціях досліджено, на нашу думку, недостатньо.

Похідною щодо визначення стабільності виборів стратегій є проблема, яка пов'язана з послідовністю реакцій у подоланні труднощів у різних ситуаціях. Для цього важливо з'ясувати, чи використовують люди однакові стратегії, коли складають іспити, переживають втрату коханої людини чи сваряться зі своїм чоловіком (дружиною). Ймовірно, вони неоднаково реагують, але це можна пояснити загальною тенденцією до вибору способів поведінки або з класу стратегій уникнення, або з класу стратегій конфронтації.

Узагальнені дані експериментальних досліджень свідчать, що люди створюють для різних ситуацій ряд стратегій, які залежать від особистості. Оцінка подолання труднощів тільки тоді буде ефективною, коли індивіди певною мірою узагальнюють ситуації і застосовують обмежений набір стратегій, які повторно використовуються у різних випадках. Ці набори стратегій групуються відповідно до цілі, значення чи функціональної цінності. Необхідність у класифікації виникає тому, що кількість специфічних реакцій необмежена.

Для цього деякі дослідники пропонують розглядати два основні діапазони, такі як: 1) пильне або конфронтаційне опанування труднощів; 2) емоційне подолання перешкод несприятливої ситуації. Отже, число критеріїв, які було встановлено теоретично і визначено емпірично, також залежить від рівня ієрархії в межах концепції подолання труднощів. Х. Крон розрізняє біхевіористичний і концептуальний рівні, кожен з яких складається з двох підкласів. Реакції і дії становлять біхевіористичний рівень у нижній частині цієї ієрархії. Реакція на



подолання труднощів вважається окремим біхевіористичним засобом, наприклад, перегляд музичного каналу замість інформаційного. Декілька подібних реакцій можна згрупувати в дію, таку як, наприклад, специфічна поведінка, спрямована на вирішення проблеми. На концептуальному рівні дослідники ідентифікували набір дій, які відображають певну стратегію – користування соціальними ресурсами чи звернення до релігії. Стратегії, в свою чергу, можна згрупувати в суперстратегії, до яких віднесено пильність та когнітивне уникнення. Згідно з теорією подолання труднощів Крон, ці дві суперстратегії становлять ортогональні діапазони фіксації уваги, їх можна розглядати як діапазони особистості. Пильність належить до тих стратегій, які характеризуються підсиленням поглинання і оброблення загрозової інформації, яку несе ситуація. Когнітивне уникнення характеризується ігноруванням сигналів про загрозу.

Ще одна концептуальна відмінність визначена між асимілятивним та акомодативним подоланням труднощів, з яких перше має на меті перебудову середовища під себе, а друге – перебудову себе під середовище. Для визначення сутності цих понять до наукового обігу введено категорії “панування проти змісту” або “первинний контроль проти вторинного контролю”. Ці преференції у вирішенні труднощів можуть повторюватися у певній часовій послідовності. Індивіди спочатку намагатимуться змінити вимоги, які висуває несприятлива ситуація, а після провалу задіяних зусиль звертаються до інтроспекції, щоб переосмислити своє скрутне становище і знайти оптимальне вирішення проблеми, змінивши свою суб’єктивну позицію до нього.

Особливий підхід був запропонований Лазарусом і Фолькманом, які розрізняли подолання труднощів, спричинених умовами несприятливої ситуації, з концентрацією на проблемі і концентрацією на емоціях. Перше розглядається як таке, що фіксує увагу на проблематичних стосунках у системі «людина-середовище», і для їх зміни застосовуються інструментальні дії, які не обов’язково мають бути успішними, можуть навіть мати небажані побічні ефекти, але сама спроба сприймається як позитив і має принципове значення для подолання несприятливої ситуації. Другий вид подолання труднощів включає, здебільшого, когнітивні стратегії, які прямо не змінюють наявні несприятливі умови ситуації, а допомагають надати їй нового значення. Вони не пасивні, але можуть вимагати внутрішньої реструктуризації і, як правило, потребують від індивіда значних зусиль на шляху подолання труднощів.

**Висновок.** Погоджуючи внутрішні та зовнішні цілі з наявними особистими інтелектуальними, фізичними та психічними ресурсами, суб’єкт планує власні вчинки, які забезпечують результат діяльності. Отже, особистість протягом життя створює певні стратегії для вирішення різноманітних життєво важливих завдань, спрямованих на створення нових перспектив.

### Список використаної літератури

1. Аргайл М. Основные характеристики ситуаций // Психология социальных ситуаций [сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 178 –188.

2. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Буш Г.Я. Эвристика: словарь / Г.Я. Буш // Современная западная философия. – М., 1991. – 586 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Кантор Н. Восприятие ситуаций: прототипы ситуаций и прототипы «человека-в-ситуации» // Психология социальных ситуаций [сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной]. – СПб. : Питер, 2001. – С.212–216.
6. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен / Т.Б. Карцева // Психологический журнал. – 1988. – № 5. – С. 24–30.
7. Кіричевська Е.В. Стратегія як особлива форма реалізації особистості старшокласника в ситуаціях деструктивних комунікацій / Е.В. Кіричевська // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – С. 607–631.
8. Кіричевська Е.В. Психологічні механізми розв'язання соціально-комунікативних задач / Е.В. Кіричевська // Творча діяльність в ускладнених умовах / за заг. ред. В.О. Моляко. – К., 2007. – С. 178–188.
9. Кіричевська Е.В. Прояви творчого потенціалу підлітків в процесі проектування стратегій подолання несприятливих ситуацій / Е.В. Кіричевська // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – Т.12, вип.1.– С. 106–118.
10. Левин К. Конструктивное представление ситуации // Психология социальных ситуаций / К. Левин; [сост. и общ. ред. Н.В.Гришиной]. – СПб.: Питер, 2001. – С. 34–37.
11. Моляко В.А. Особенности проявления паники в условиях экологического бедствия (на примере Чернобыльской атомной катастрофы) // В.А. Моляко // Психологический журнал. – 1992.– №2. – Т.13. – С. 66–74.
12. Моляко В.А. Формирование образа экологической катастрофы на примере Чернобыльской атомной аварии / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1992. – № 5-6. – С. 16–22.
13. Моляко В.О. Психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи / В.О. Моляко // Соціальний досвід виходу з катастроф як потенціал розвитку європейської безпеки (на прикладі ЧАЕС) / В.О. Моляко; [за ред. В.П. Казміренка]. – К., 1996. – С. 56–62.
14. Психология в экстремальных условиях / [под ред. Ю.А. Александровского]. – М.: Медицина, 1991. – 96 с.
15. Соловьев Э.Я. Поведение в экстремальных ситуациях / Э.Я. Соловьев. – М.: ИВФ Антал., 1996. – 96 с.
16. Титаренко Т.М. Від чого залежить опанування / Т.М. Титаренко // Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – К., 2003. – С. 259–262.

В статье подается теоретический анализ общепсихологических подходов к проблемам преодоления ситуаций, которые выпадают из категории обычных, будничных, не привлекающих

особого внимания и не требующих от человека применения физического, личностного и творческого потенциала. Рассматриваются также особенности поведения человека, направленного на преодоление трудностей. Стратегия преодоления, в этом смысле, является целевым перепрограммированием сложной ситуации и ее управлением. В данной работе такой вид деятельности рассматривается как творческий акт. Если преодоление является специфическим видом деятельности, то, соответственно, лицо, осуществляющее ее, должно обладать специфическими способностями и/или проявлять специальную одаренность.

*Ключевые слова:* ситуация, стратегия, преодоление, совладание, ресурс преодоления, способность к преодолению, специальная одаренность.

In the article theoretical analysis of general psychological approaches to the problems of such situations overcoming, which may not be classified as casual, everyday, not attracting particular attention and not demanding from a person application of physical, personal and creative potential, is given. The features of human behavior, directed on difficulties overcoming are observed. The overcoming strategy in this sense is a special-purpose reprogramming of the difficult situation and its management. In this work such kind of activity is considered as a creative act. If overcoming is a specific kind of activity, then, consequently, a person, fulfilling it, may have specific abilities and/or display special giftedness.

*Key words:* situation, strategy, overcoming, coping, overcoming source, overcoming ability, special giftedness.

**УДК:**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЗМУ В УМОВАХ «ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ»**

***Р.В. Коваль***

*аспірант Інституту соціальної та  
політичної психології НАПН України*

У статті автор актуалізує проблему дослідження патріотизму особистості; проводить теоретичний аналіз підходів, щодо дослідження проблеми патріотизму в сучасному науковому просторі; розкриває особливості побудови методики дослідження патріотизму особистості; презентує результати проведення пілотного дослідження за участі учнів старших класів; вказує на зв'язок критичного мислення із загальнонаціональним патріотизмом старшокласників.

*Ключові слова:* патріотизм, моніторинг, діагностика, патріотизм, критичне мислення.

**Постановка проблеми.** Перебуваючи під впливом інформаційного простору, особистість щодня знаходиться в оточенні медіа, виникають нові форми інформаційно-психологічного впливу на масову свідомість громадян, з'являються нові форми маніпулятивних технік, що в свою чергу вимагає від особистості перебувати в стані підвищеної уважності, та набуває все більшої актуальності створення нових дієвих технік протидії шкідливим впливам. Не маючи стійких патріотичних переконань, розвинутої патріотичної складової у власній системі цінностей і смислів, особистість, черпаючи інформацію з ворожих інформаційних каналів, легко стає «інформаційною жертвою». В умовах «Гібридної війни», патріотизм особистості становить її соціально-психологічний ресурс, однією з

важливих складових якого є потенційна здатність до спротиву інформаційній агресії, спрямованій проти Батьківщини, імунітет щодо ідеологічної «промивки мізків». Саме тому важливим на даному етапі дослідження стало визначення рівня сформованості патріотизму, спираючись на особливі умови сьогодення.

**Метою статті** є виявити особливості патріотизму в умовах «Гібридної війни».

**Завдання статті:**

- проаналізувати сучасні підходи дослідження проблеми патріотизму в науковому просторі;
- визначити критерії та показники патріотизму;
- представити результати пілотного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні основи патріотизму особистості отримали своє відображення в працях дослідників: Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, О. Петровського, П. Якобсона. Важливими для нашого дослідження також стали праці сучасних дослідників, які працюють над питанням виховання громадянських якостей особистості та патріотизму – І. Бех, П. Вербицька, П. Ігнатенко, А. Погрібний, В. Поплужний, Ю. Руденко, К. Чорна, Н. Череповська, О. Шестопалюк та ін.

**Виклад основного матеріалу.** З психологічної точки зору, важливим для дослідження патріотизму є вивчення механізмів інтеріоризації соціальних процесів та явищ, які здатні впливати на формування патріотичних якостей особистості (І. Бех, П. Гнатенко, О. Киричук, Н. Михальченко, В. Павленко, С. Таглін). Так, на думку дослідників, особистісна цінність почуття патріотизму генерується стійким переживанням любові людини як до найближчого, так і до віддаленого середовища, в якому вона перебуває, до середовища яке для неї є найбільш значущим [4, с.9].

І. Бех визначає патріотичне виховання, як керівництво індивідуальним становленням особистості як патріота, що передбачає формування ціннісного позитивного (пізнавально-емоційного) ставлення до Батьківщини. На думку автора, психічну структуру людського ставлення становить особлива сукупність пізнавальних та емоційних утворень, в якій провідне місце посідає емоційний компонент [1, с.151].

В. Мірошніченко, вважає, що ставлення до Батьківщини безпосередньо відображає соціально-психологічну позицію особистості. Таким чином, саме ставлення пов'язане з такою характеристикою психіки, як ментальність. Ментальність створює для людини можливість ототожнювати себе з певним народом, певною культурою, тобто виявляти свій менталітет. Менталітет складає філософсько-психологічну основу патріотизму, оскільки формується в процесі співставлення культур різних цивілізацій [6, с.131].

Н. Волошина [3], стверджує, що завдяки наявності суб'єктно-об'єктних відносин існує і проявляється патріотизм суспільства. До суб'єктів патріотизму суспільства відносяться індивід, особистість, сім'я, еліта, клас, група, етнос, нація. Автор вважає, що в якості об'єкта патріотизму можуть бути Батьківщина, та елементи суспільства, що є суб'єктами патріотизму, особистість, воєнна організація. Важливим, аспектом на якому наголошує автор, є особливість патріотизму, як

соціально-психологічної якості, яка формується, розвивається, або втрачається у процесі життя під впливом політичних, економічних та соціальних чинників [3, с.12].

Не зважаючи на численну кількість наукових напрацювань та досліджень, досі не розроблено стандартизованої методики, яка б дала змогу виявити рівень сформованості патріотизму старшокласників в умовах «Гібридної війни».

Під час конструювання методики «Я – патріот України», було проаналізовано вже розроблені та апробовані опитувальники:

- Авторська методика «Я – патріот» Н.І. Череповської;
- Програма Всеукраїнського соціологічного дослідження «Патріотизм у розумінні сучасної молоді» Н. Ковган, Т. Сопова;
- Адаптований опитувальник ISSP 2003 – Національна ідентичність II (США) [8];
- Анкета опитувальник асоціації політичних психологів України НАПНУ від 09.2015.

Теоретико-методологічні засади дослідження детермінували визначення загальнонаціонального патріотизму як інтегральної цінності та духовно-моральної якості особистості, що виявляється в почутті любові до Батьківщини, у відчутті духовного зв'язку з нею, у моральній відповідальності за її долю та безпосередній готовності до її захисту, у вільному етнічному та національному самовизначенні особистості, у свідомому збереженні та примноженні національних духовних та культурних цінностей, що відповідає діючій концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді від 16.06.2015 р. За допомогою концептуалізації поняття «загальнонаціональний патріотизм» розроблено систему емпіричних індикаторів, які входять до структурних компонентів.

Структурними компонентами загальнонаціонального патріотизму, які увійшли до опитувальника «Я – патріот України» є: номінативний, когнітивний, емоційний та діяльнісний (табл. 1.).

*Таблиця 1.*

***Структурні компоненти загальнонаціонального патріотизму***

Компоненти	Кількісні характеристики	Приклади питань
Номінативний	n=4	Чи вважаєш ти себе патріотом? Для мене дуже важливо бути українцем. Я вважаю себе українцем. Я завжди відчуваю себе українцем.
Когнітивний	n=5	Бути сучасним патріотом – це значить? Що треба робити, щоб стати кращим патріотом? Я добре знаю історію України. Я добре знаю історію свого роду.

Емоції □ нии □	n=15	Чи готовий ти спокійно вислухати думку іншого, протилежну від твоєї? Коли ти бачиш прапор України, що ти зазвичай відчуваєш? Коли ти слухаєш гімн України, що ти зазвичай відчуваєш? Я пишаюся моєю країною – Україною.
Діяльнісний □	N=4	Що патріотичного ти зробив за останній місяць? Які із заходів, що проводились в школі за останній місяць, найбільше викликали в тебе патріотичні почуття? Уроки з якого предмету найбільше допомагають тобі відчувати себе патріотом? Чи маєш ти однодумців-патріотів?

Усі індикатори разом дають загальне значення – загальнонаціональний патріотизм, всі шкали є добре узгоджені між собою, та дають показник альфа Кронбаха = 0,794 (табл. 2.).

Таблиця 2.

**Статистика надійності опитувальника (Альфа Кронбаха)**

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
0,701	0,794	4

Кореляційна матриця (табл.3) підтверджує взаємозалежність компонентів загальнонаціонального патріотизму. Найвищу кореляцію показує емоційний компонент, який найвище корелює з номінативним (0,589), когнітивним (0,573) та діяльнісним (0,519), що підтверджує важливість емоційної складової при формуванні загальнонаціонального патріотизму старшокласників. Статистика надійності емоційного компоненту статистично підтверджена, індикатори даного компоненту дають показник альфа Кронбаха = 0,822, що є достатньо значимим показником (табл.4.).

Таблиця 3.

**Міжелементна кореляційна матриця**

	Номінативний	Когнітивний	Емоційний	Діяльнісний
Номінативний	1	0,454	0,589	0,422
Когнітивний	0,454	1	0,573	0,384
Емоційний	0,589	0,573	1	0,519
Діяльнісний	0,422	0,384	0,519	1

Таблиця 4.

**Статистика надійності емоційного компоненту (Альфа Кронбаха)**

альфа Кронбаха	альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
0,832	0,822	15

Також в опитувальник було внесено додаткову шкалу медіаінформаційної грамотності (кількісна характеристика якої складає  $n=16$ ). Доцільність додавання обраної шкали зумовлено актуальністю нашого дослідження. Зв'язок патріотизму та медіаграмотності ми перевірили за допомогою порівняння середніх статистичних значень Манна-Уїтні (табл. 5.), результати яких вказали на розбіжності у значеннях середніх, що в свою чергу є підтвердженням того, що загальнонаціональний патріотизм на сьогодні не може бути без медіаінформаційної грамотності. Отримані дані вказують на залежність рівня загальнонаціонального патріотизму – у старшокласників, які мають високий рівень загальнонаціонального патріотизму відповідно високий рівень медіаінформаційної грамотності, у старшокласників з низьким рівнем загальнонаціонального патріотизму – низький рівень медіаінформаційної грамотності.

Таблиця 5.

**Порівняння середніх статистичних значень**

Статистичні критерії <sup>a</sup>	
	Медіаінформаційна грамотність
U Манна-Уїтні	232,500
W Вілкоксона	638,500
Z	-2,451
Асимптотична значимість (2-стороння)	0,014
a. Групуєча змінна: Рівні патріотизму	

Приклад питань шкали медіаінформаційна грамотність: Наскільки часто переглядаючи художні, документальні фільми, теленовини, інші програми, або по тому, ти... 1)...фільтруєш, що дивитися, а що ні 2)...рефлексуєш свої емоції щодо сприйнятого 3)...аналізуєш, робиш власні висновки щодо сприйнятої інформації 4)...творчо переосмислюєш, змінюєш, доповнюєш сприйняте 5)...виявляєш приховані смисли, маніпуляції, обман 6)...відрізняєш інформацію від пропаганди 7)...розпізнаєш різні види пропаганди (чорну, сіру, білу) 8)...перевіряєш інформацію за першоджерелом 9)...уточнюєш інформацію, порівнюючи повідомлення з різних джерел 10)...знаходиш докази і аргументи для спростування інформації 11)...сильно реагуєш на емоційну подачу інформації 12)...використовуєш побачене як привід або аргумент у спілкуванні. Дана шкала також є добре узгодженою, що підтверджують результати статистики надійності альфа Кронбаха = 0,829 (табл. 6.).

Таблиця 6.

**Статистика надійності шкали медіаграмотність (Альфа Кронбаха)**

альфа Кронбаха	альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
0,833	0,829	16

Таким чином, опитувальник «Я – патріот України» має цілісну структуру, складається з 44 запитань, які у своїй сукупності вказують на особливості рівня сформованості загальнонаціонального патріотизму старшокласників в умовах «Гібридної війни».

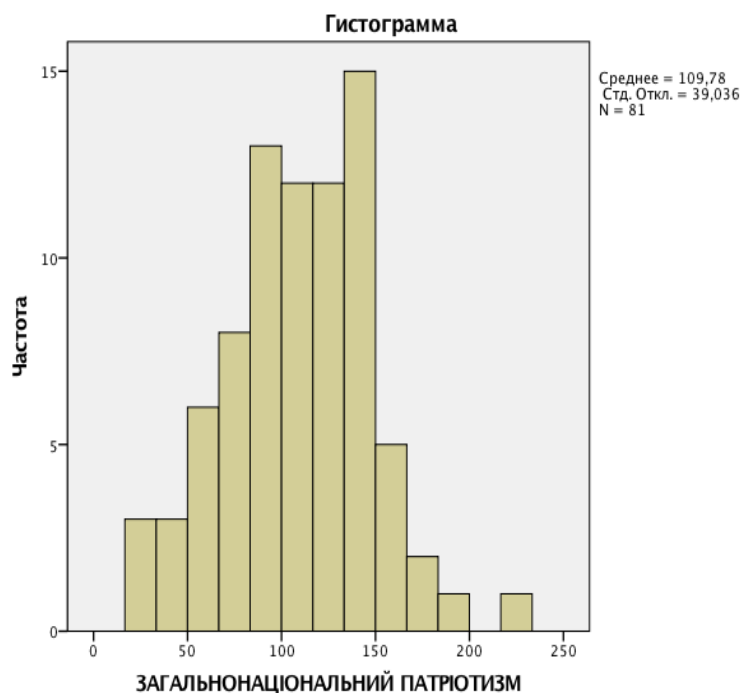
У пілотному опитуванні взяли участь старшокласники, учні 9-11 класів гімназії міста Києва. Загальна кількість учасників дослідження знаходиться в межах 81 чоловік і складається з учнів шести класів, з яких 45 дівчат та 36 хлопців.

За результатами проведеної методики виникла необхідність виділення рівних груп рівня сформованості загальнонаціонального патріотизму старшокласників. За допомогою статистичного аналізу даних, ми виділили середні значення (рис.1) та проценти рівнів загальнонаціонального патріотизму (табл.7.), що дало нам змогу говорити про три рівні групи загальнонаціонального патріотизму старшокласників.

Таблиця 7.

### *Проценти рівнів загальнонаціонального патріотизму*

Статистичні критерії	%	Кількісні показники
Середні		109,78
Проценти	33,33333333	97
	66,66666667	129,33



**Рис. 1. Середні значення загальнонаціонального патріотизму старшокласників**

Для визначення зв'язку критичного мислення та загальнонаціонального патріотизму було використано використали дані емпіричного дослідження, та



проведено кореляційний аналіз Пірсона (табл. 8.), який вказав на двосторонній зв'язок з дуже високою позитивною кореляцією. Можливість похибки склала 0,001, коефіцієнт кореляції (0,374\*\*), що вказує на позитивну кореляцію змінних та їх двосторонній зв'язок. Зв'язок критичного мислення та загальнонаціонального патріотизму проявляється у їх взаємозалежності (чим вищий рівень критичного мислення тим вищий рівень загальнонаціонального патріотизму особистості, так само і в протилежному напрямку, чим вищий рівень загальнонаціонального патріотизму, тим вищий рівень критичного мислення старшокласників).

Таблиця 8.

### **Кореляційний аналіз Пірсона**

		Медіаінформаційна грамотність	Загальнонаціональний патріотизм
Медіаінформаційна грамотність	Кореляція Пірсона	1	0,374**
	Знач. (двухстороння)		0,001
	N	81	81
Загальнонаціональний патріотизм	Кореляція Пірсона	0,374**	1
	Знач. (двухстороння)	0,001	
	N	81	81
**. Кореляція значима на рівні 0,001 (двухстороння).			

Ми вважаємо, що медіаграмотність є невід'ємною частиною для формування загальнонаціонального патріотизму старшокласників в умовах «Гібридної війни». Отримавши результати попереднього дослідження ми ще не готові вказати на напрям зв'язку загальнонаціонального патріотизму та медіаінформаційної грамотності, але чітко бачимо що зв'язок статистично достовірний. Формування патріотичної свідомості старшокласників здатне сформувати «іміунітет», який допоможе протистояти маніпулятивним, пропагандистським, дезінформаційним та іншим впливам на свідомість особистості.

#### **Висновки.**

Зроблено теоретичний аналіз підходів, щодо дослідження проблеми патріотизму в сучасному науковому просторі.

Розроблено індикатори та показники загальнонаціонального патріотизму, на основі яких сконструйовано методику діагностики загальнонаціонального патріотизму старшокласників “Я – патріот України”.

Отримано результати пілотного опитування з яких видно, що шкали методики є добре узгодженими. Виявлено зв'язок медіаграмотності та загальнонаціонального патріотизму старшокласників.

#### **Перспективи дослідження:**

- вдосконалити методику для продовження дослідження;
- на основі отриманих даних розробити тренінгову програму формування загальнонаціонального патріотизму старшокласників.

### Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук.видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Вознесенська О.Л. Медіаосвітні засоби як ресурс у розвитку патріотичних почуттів особистості / О.Л. Вознесенська, Н.І. Череповська // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2015. – Вип. 35(38). – С. 231–244.
3. Волошина Н.М. Соціально-філософський вимір патріотизму сучасного українського суспільства: Автореф.канд філософ.наук. – К., 2010р.
4. Зубцова Ю.Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї / Ю.Є. Зубцова. – Авторф.дис.канд.пед.наук.-13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2012. – 21 с.
5. Кононенко П. Концепція української національної школи – родини / П. Кононенко, Т. Усатенко // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 123–133.
6. Мірошніченко В.І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія / В.І. Мірошніченко. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. – 376 с.
7. Череповська Н.І. Медіаосвітні засоби у вихованні патріотизму молоді в інформаційну добу [Електронний ресурс] / Н.І. Череповська // Збірник матеріалів: III Міжнародна науково-методична конференція «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». – 2015. – С. 59-67. – Режим доступу: [http://www.aup.com.ua/ml/Zbirnyk\\_konf\\_2015.pdf](http://www.aup.com.ua/ml/Zbirnyk_konf_2015.pdf)
8. International Social Survey Programme: National Identity II - ISSP 2003 – Режим доступу до ресурсу: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/sdesc2.asp?no=3910>

В статье автор актуализирует проблему исследования патриотизма личности; проводит теоретический анализ подходов к исследованию проблем патриотизма в современном научном пространстве; раскрывает особенности построения методики исследования патриотизма личности; представляет результаты проведения пилотного исследования с участием учащихся старших классов; указывает на связь критического мышления с общенациональным патриотизмом старшеклассников.

*Ключевые слова:* патриотизм, мониторинг, диагностика, патриотизм, критическое мышление.

In this article author actualizes the problem of patriotism of the person; conducts theoretical analysis approaches to research problems of patriotism in the modern scientific space; reveals features of research methodologies patriotism of the person; presents the results of a pilot-study involving of high-school students; shows the connection of critical thinking of nationwide patriotism.

*Key words:* patriotism, monitoring, diagnostics, patriotism and critical thinking.

## ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДО СТРЕСУ ВЧИТЕЛІВ КИЄВА ТА СЛОВ'ЯНСЬКА

**Л.О. Кондратенко,**  
*провідний науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник*

**Л.М. Манилова,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Травмівні події, які уже третій рік переживають жителі України, викликають різні види стресів. Однією із категорій населення, яка найбільше страждає від нестабільності в суспільстві є вчителі, оскільки вони, в силу своїх професійних обов'язків піддаються додатковому виду стресу – так званому вторинному стресу. В статті висвітлюються результати вивчення рівня стресу в учителів Києва та Слов'янська, яке виявило вищий рівень розладів адаптації вчителів Києва (вони опосередковано переживали реалії військового конфлікту), ніж вчителів Слов'янська, де безпосередньо проходили бойові дії.

*Ключові слова:* стрес, травма, розлади адаптації.

**Постановка проблеми.** Робота вчителя завжди вимагала від людини максимального емоційного напруження, здатності до емпатії, високих людських якостей. Всякі негаразди в суспільстві педагога переживають гостріше, болючіше, бо на них діє не тільки власний травмівний досвід, а й досвід тих, з ким вони спілкуються – діти та їх батьки. Чим більше проблем у суспільстві тим важчий тягар несуть педагоги, бо окрім власних стресів, вони отримують додатковий – вторинний стрес, запозичений через контакти з постраждалими.

Вже третій рік Україна живе в екстремальній ситуації – анексія Криму, війна на Сході, погіршення економічного стану населення створює ситуацію, коли людині доводиться адаптуватися до постійної дії стресу. Якщо така адаптація не відбувається, то у людини можуть виникати різні психосоматичні розлади.

**Виклад основного матеріалу.** Для вивчення рівня адаптації людини застосовується Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій. Шкала існує в двох формах – цивільний та військовий варіанти. Цивільний варіант складається із 39 тверджень, кожне із яких оцінюється за п'ятибальною шкалою Р. Лікерта. Оцінка результатів здійснюється за сумою балів усіх тверджень. Цей підсумковий показник дозволяє виявити ступінь впливу травмівного досвіду (розлад адаптації), перенесеного індивідом. Питання, що містяться в опитувальнику, діляться на 4 групи (кластери), три з яких співвідносяться з критеріями DSM. А саме: 11 питань спрямовані на визначення симптомів вторгнення, 15 – визначають

симптоми уникнення і 8 питань відносяться до критерію фізіологічної збудливості (гіперактивації). Останні п'ять питань слугують для виявлення відчуття провини і суїцидальності. Як показали дослідження, Міссісіпська шкала посідає необхідні психометричні властивості, а високий підсумковий бал за шкалою добре корелює з діагнозом «посттравматичний стресовий розлад» [2, 3, 4, 5, 6]. При цьому слід підкреслити, що термін «розлад адаптації» ... не є медичним діагнозом, а лише специфічною дефініцією для оцінки ступеню виявлення посттравматичних реакцій, прийнятою для інтерпретації результатів, отриманих за допомогою Міссісіпської шкали» [1, с. 6].

У грудні 2015 р. та січні 2016 р. співробітниками лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України було проведено тестування вчителів м. Києва та м. Слов'янська. Тестування в м. Києві проходило на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти КУ імені Бориса Грінченка, а в м. Слов'янську – на базі шкіл міста. Тестування було абсолютно анонімне. Перед тестуванням з його учасниками проводилась невелика бесіда (до 5 хвилин), у якій повідомлялась мета дослідження, розповідалась коротка історія Міссісіпської шкали, роз'яснювалась технічна сторона роботи з бланком - досліджуваним потрібно було вибрати і позначити одну із 5 наведених відповідей для кожного твердження: абсолютно невірно (ніколи); іноді вірно (рідко); вірно до певного ступеня (час від часу буває); вірно (часто); абсолютно вірно (завжди). Обробка даних проводилась з використанням методів математичної статистики. Результати порівнювались з даними подібного дослідження, проведеного медиками через місяць після звільнення Слов'янська [1]. На жаль, вивчення особливостей реакції на стрес педагогів у той час не було здійснено. Але у роботі І.В. Лінського та ін. [1] був ґрунтовно представлений гендерний фактор, що дало змогу отримати для порівняння більш однорідні вибірки, оскільки серед протестованих нами педагогів були виключно жінки. Перевірка емпіричних матеріалів статистичними методами показала високий рівень надійності одержаних результатів (див. табл. 1)

Таблиця 1

Величини	Київ	Слов'янськ	Порівняння даних в Києві і Слов'янську
Кількість опитаних (N)	73	51	-
Сума набраних балів ( $\Sigma$ )	6510	3882	-
Середнє арифметичне (M)	89,17	76,12	-
Імовірна помилка для середнього арифметичного (P.E.)	$\pm 1,26$	$\pm 1,26$	-
Стандартне відхилення (б)	15,908	13,298	-
Різниця двох середніх арифметичних (D)	-	-	15,05
Стандартна помилка			

різниця двох середніх арифметичних (6 d)	-	-	2,63
Критична частка D (6 d)	-	-	4,96
Ступінь надійності різниці двох середніх арифметичних (p)	Шанси на 100 випадків дорівнюють більше ніж 99,9		p<0,001

Проведене дослідження дало досить неочікувані результати. Середній показник рівня дезадаптованості вчителів-киян значно перевищував відповідний показник вчителів із Слов'янська.

Слід відмітити, що існують певні ускладнення при визначенні рівнів розладів адаптації за результатами тестування Міссісіпською шкалою. Так українські медики дають наступні рівні розладу адаптації (р.а.):

низький рівень р.а. < 40 балів;  
знижений рівень р.а. – 40 - 78 балів;  
середній рівень р.а. – 79 - 117 балів;  
підвищений рівень р.а. – 118 - 156 балів;  
високий рівень р.а. > 156 балів [1, с.8].

На сайті московського Інституту психотерапії та клінічної психології [3] не використовується термін "розлад адаптації", тут говориться про показники можливості виникнення ПТСР та психічних розладів:

ПТСР – 112 балів і більше;  
психічні порушення –  $86 \pm 25$  балів;  
добре адаптовані – 60 балів і менше.

Сайт національного центру з ПТСР (США) [4] для військових рекомендує такі інтервали:

ПТСР – 130 балів і більше ( підозра на ПТСР від 112 балів);  
психічні порушення –  $86 \pm 26$  балів;  
добре адаптовані –  $76 \pm 18$  балів.

Різниця в оцінці показників дезадаптації є наслідком суто суб'єктивних причин, які впливають на результати тестування: по-перше, американські військові схильні погіршувати свої результати, оскільки чим гірший їх стан, тим більший захист від держави вони отримують, по-друге, – в країнах Заходу психологічні проблеми не належать до тих, які намагаються приховати; більшості ж громадян пострадянських держав притаманне, часто навіть погано усвідомлюване, прагнення не повідомляти про будь-які власні проблеми, що хоч якось стосуються їх психічного здоров'я. Заповнюючи анкети, вони схильні применшувати навіть реальні рівні вияву проблеми, якщо твердження опитувальника торкається морально, соціально або професійно недопустимих вчинків. Наприклад:

**3 твердження:** Якщо хтось виведе мене із терпіння, то є велика імовірність того, що я не втримаюсь і застосую фізичну силу.

Для вчителів, навіть якщо вони і відчують, що така поведінка можлива, відповісти правдиво на це запитання означає визнати свою професійну невідповідність. А тому навіть відносно невисокі середні бали по цьому запитанню

(у вчителів-киян – 1,9; вчителів Слов'янська – 1,5) можуть свідчити про тенденцію до зростання рівня агресії в середовищі педагогів.

**10 твердження:** Останнім часом мені іноді хочеться покінчити життя самогубством.

У культурі України переважають християнські традиції згідно з якими існує абсолютне табу на самогубство. Однак відповіді обстежених вчителів свідчать, що такі думки все ж з'являються – у киян середній бал – 1,1, у вчителів Слов'янська – 1,2. В абсолютних числах – це 6 вчительок-киянок і 6 вчительок із міста Слов'янська, що складає відповідно 8,2% і 11,8% від вибірок опитаних. Причому дві вчительки з м. Києва і одна з м. Слов'янська думають про самогубство дуже часто, їхній бал у відповіді на це запитання – 4 із 5 можливих.

**29 твердження:** Час від часу я вживаю алкоголь (снодійне, заспокійливі ліки, наркотики), щоб заснути або забути про те, що сталося зі мною в минулому.

У цьому твердженні виникають одночасно дві заборони – професійна та соціальна. У своїх відповідях киянки були більш відверті і об'єктивні (середній бал 2,1), а от вчительки м. Слов'янська практично заявили, що ніколи не вживали ні алкоголь, ні снодійних (середній бал 1,2), що викликає певні сумніви.

Ураховуючи всі обмеження, які супроводжують аналіз тестування: неоднозначність підходів до визначення рівнів розладів адаптації, професійні, морально-етичні, культурні та інші особливості спільноти, вплив особистості на результати обстеження, розглянемо отримані результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівні розладу адаптації	Київ, січень 2016 (вчителі)		Слов'янськ, грудень 2015 (вчителі)	
	N	%	N	%
Добре адаптовані, за даними Інституту психотерапії та клінічної психології ( $\leq 60$ )	2	2,7	5	9,8
Добре адаптовані за даними National Center for PTSD ( $\leq 78$ )	18	24,7	30	58,8
Психічні порушення (79-112)	48	65,75	16	31,4
Ті, що потребують подальшого обстеження на можливість ПТСР ( $\geq 112$ )	5	6,8	0	0,0

Як видно з таблиці, навіть враховуючи тенденцію до мінімізації власних проблем, 6,8% київських вчителів потребують обстеження на предмет діагностики можливості ПТСР, що є дуже високим показником для території на якій не було бойових дій та не відбувалось жодних природних катастроф. Наймовірніше, але серед вчителів із Слов'янська, які пережили важкі часи окупації, людей із підозрою на ПТСР не виявлено. У вчителів-киян різні психічні порушення трапляються вдвічі частіше ніж у вчителів Слов'янська (65,75% проти 31,4%). Навіть по-справжньому добре адаптованих вчителів у 3,6 рази більше у Слов'янську ніж у Києві (9,8% проти 2,7%).

Лікарі, які обстежували жителів (людей різних професій) Слов'янська, основну увагу звертали на рівень розладу адаптації. Відмітимо, що їхні параметри низького та зниженого рівнів розладу адаптації по суті співпадають з показниками

доброї адаптації Інституту психотерапії та клінічної психології і National Center for PTSD [3, 4], уточнюючи їх (див.табл.3).

Таблиця 3.

Рівні розладу адаптації	Київ, січень 2016 (вчителі)		Слов'янськ, грудень 2015 (вчителі)		Слов'янськ, 2014 (жінки)	
	N	%	N	%	N	%
Низький (< 40)	0	0	0	0	0	0
Знижений (40-78)	18	24,66	30	58,80	34	37,36
Середній (79-117)	53	72,60	21	41,20	54	59,34
Підвищений (118-156)	2	2,74	0	0	3	3,30
Високий (>156)	0	0	0	0	0	0

Зрозуміти внутрішню структуру травматичних розладів можна проаналізувавши найбільш виражену їх симптоматику (див.табл. 4).

Таблиця 4

#### Рейтинги груп симптомів

Групи (кластери) симптомів	Середні бали у відповідях		
	Київ, січень 2016, (вчителі)	Слов'янськ, грудень 2015, (вчителі)	Слов'янськ, 2014, (жінки)
Вторгнення	3,04	1,76	2,11
Уникнення	2,44	2,04	2,24
Гіперактивація	2,46	2,02	2,34
Почуття вини та суїцидальність	2,14	1,82	1,77

При аналізі посттравматичних стресових розладів звертають увагу на певні групи симптомів, найпоширеніші серед яких:

- симптоми вторгнення – травмівні спогади, нічні кошмари;
- симптоми уникнення – уникання нагадування про травмівні події;
- гіперактивація – постійне психофізіологічне збудження, порушення сну;
- почуття вини та суїцидальність – важкий психоемоційний стан.

У рейтингу значущості для вчителів-киян на першому місці стоїть група вторгнення, потім гіперактивації, за ними йде група уникнення і на останньому місці – група симптомів почуття вини та суїцидальності. Однак, з наступної таблиці видно, що низькі показники групи симптомів почуття вини та суїцидальності не зовсім відповідають реальності, оскільки саме почуття вини займає перше місце в рейтингу симптомів. Просто, як уже говорилося вище, суїцидальність являє собою табу в християнській культурі, що і позначилось на загальному показнику групи симптомів. Потребує додаткового вивчення низький рейтинг симптомів вторгнення для вчителів Слов'янська. Можливо тут спрацьовують захисні механізми, які відштовхують травмівні спогади. Людина відчуває, що її психіка не здатна справитися із тим, що вона пережила і спрацьовує витіснення – людина не хоче нічого згадувати, до того ж сусіди мають такі самі спогади і розповідати їм про свої переживання просто недоречно. Однак пережитий травмівний досвід нікуди не зникає і проявляється, наприклад, у розладах сну (див. табл. 5).

## Рейтинги основних симптомів

Симптоми	Київ, січень 2016, (вчителі)		Слов'янськ, грудень 2015, (вчителі)		Слов'янськ, 2014, (жінки)	
	Середні суми балів	Рейтин говий номер	Середні суми балів	Рейтин говий номер	Середні суми балів	Рейтин говий номер
Відчуття вини	3,4	1	3,2	1	3,58	3
Погіршення пам'яті	3,2	2	2,5	9	3,49	6
Не можу розповісти, бо не зрозуміють	3,2	3	2,2	15	1,95	16
Дискомфорт в натовпі	3,2	4	2,3	14	3,54	5
Страх перед неочікуваним	3,0	5	2,4	13	2,82	11
Втома, психічна вичерпаність	2,98	6	2,4	11	1,49	>20
Внутрішній неспокій, неврівноваженість	2,9	7	2,7	4	3,58	4
Неспокійний сон	2,8	8	3,2	2	3,84	1
Робота стала тягарем	2,8	9	2,7	5	3,31	8
Проблеми з увагою, нездатність зосередитись	2,79	10	1,9	17	1,99	>20
Постійна пильність, настороженість	2,7	11	2,5	10	2,44	12
Проблеми у побудові емоційних контактів з близькими	2,7	12	2,9	3	3,39	7
Зміна уподобань, вже не радує те, що раніше	2,6	13	2,7	6	3,04	10
Зменшення кола друзів	2,6	14	2,6	8	1,77	20
Проблеми із засинанням	2,5	15	2,6	7	3,64	2
Втрата самоконтролю, надмірна дратівливість, «зриваюся через дрібниці»	2,5	16	1,75	20	1,88	17
Спогади виводять із рівноваги	2,4	17	1,6	>20	2,37	13
Зовнішня відсутність почуттів	2,4	18	1,25	> 20	1,3	>20
Зменшення бажання бути в товаристві інших людей	2,3	19	2,4	12	3,26	9
Навіть найближчі мене не розуміють	2,3	20	1,7	>20	1,67	>20
Намагання уникати всього, що нагадує про минуле	2,2	>20	1,74	>20	2,14	14
Коли щось нагадує про минуле, мене охоплює тривога	2,0	>20	1,3	>20	2,13	15
У певних ситуаціях я почуваю, що наче повернувся в минуле	1,8	>20	1,8	18	1,71	>20
Нічні кошмари	2,0	>20	1,5	>20	1,81	18
Забування важливих подій	1,8	>20	1,96	16	1,63	>20
Інколи я почуваю і поводжу себе так, наче минуле відбувається знову	2,1	>20	1,76	19	1,78	19



У таблиці ми обмежились із 39 тверджень першими 20-ма, які є достатньо інформативними та значущими. Порівняємо перші за рейтингом п'ять позицій. Для жінок різних професій м. Слов'янська (нагадаємо, що тестування проводилось через 1 місяць після звільнення міста, в 2014 р.) це: розлади сну (1 і 2 рейтингові місця); відчуття вини (3 рейтингове місце); внутрішній неспокій, неврівноваженість (4 рейтингове місце); дискомфорт у натовпі (5 рейтингове місце). Всі ці прояви прямо співвідносяться з наслідками травматичного стресу.

Для вчителів Слов'янська (грудень 2015) найбільш значущими були такі симптоми: відчуття вини (1 рейтингове місце); неспокійний сон (2 рейтингове місце); проблеми у побудові емоційних контактів з близькими (3 рейтингове місце); внутрішній неспокій, неврівноваженість (4 рейтингове місце); робота стала обтяжувати (5 рейтингове місце).

Для вчителів-киян (січень 2016) важливими проблемами стали: відчуття вини (1 рейтингове місце); погіршення когнітивних здатностей (пам'ять – 2 рейтингове місце, а проблеми з увагою та нездатність зосередитись – 10 рейтингове місце); неспроможність поділитись своїми проблемами з близькими (3 рейтингове місце); дискомфорт в натовпі (4 рейтингове місце); тривожність, страх перед неочікуваним (5 рейтингове місце). Для вчителів-киян досить показовими є і два наступні рейтингові місця, які наводяться тому, що різниця між ними мінімальна – соті балів. Так на 6 місці опинилась втома, психічна вичерпаність, а на 7 – внутрішній неспокій, неврівноваженість.

**Висновок.** Проведене дослідження дозволяє висловити кілька припущень:

1. Травматичний вплив «гібридної війни» є однаково сильним, як на території де проводяться бойові дії, так і в глибокому тилу. Травматизація населення тилу проходить як через сприймання травматичних подій через ЗМІ, так і за рахунок вторинного стресу – спілкування з вимушеними переселенцями, учасниками АТО, волонтерами.

2. Після припинення бойових дій на певній території травматизація населення цієї території зменшується, оскільки люди відчувають різницю між тим, що було під час бойових дій і в мирний час, а тому соціальні негаразди сприймаються ними легше. В глибокому тилу фактор порівняння не діє, а тому травматизація залишається стабільно високою.

3. Вчителі повинні бути зараховані до «групи ризику» виникнення ПТСР, оскільки одна з найкращих професійних якостей педагога – емпатія, призводить до особливої чуттєвості, яка в умовах дії кумулятивного стресу збільшує ризик травмування.

### Список використаної літератури

1. Линский И.В., Кузьминов В.Н., Позднякова Н.В., Онищук С.В., Шестопалова Л.Ф., Гриневич Е.Г. Расстройства адаптации среди гражданского населения, пережившего боевые действия, спустя месяц после их прекращения/ И.В. Линский, В.Н. Кузьминов, Н.В. Позднякова, С.В. Онищук, Л.Ф. Шестопалова, Е.Г. Гриневич // Український вісник психоневрології. – Том 22, вип.3 (80). – 2014. – С.5-12.

2. Медичинська реабілітація ранених і больних /под ред. Ю.Н. Шанина. – СПб: Спеціальна література, – 1997. – [Електронний ресурс ] - Режим доступу <http://www.read.in.ua/book240601/>
3. Сайт Інституту психотерапії та клінічної психології, Москва. - [Електронний ресурс] -  
Режим доступу: <https://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1768>
4. Сайт: PTSD: National Center for PTSD - [Електронний ресурс] - Режим доступу: [www.ptsd.va.gov/professional/assessment/adult-sr/mississippi-scale-m-ptsd.asp](http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/adult-sr/mississippi-scale-m-ptsd.asp)
5. Тарабрина Н.В. Практикум по психології посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. - СПб: Питер, 2001. - 272 с.
6. Vreven D.L., Gudanowski D.M., King L.A., King D.W. The civilian version of the Mississippi PTSD Scale: a psychometric evaluation. // Journal of Traumatic Stress. - 1995. - Vol.8(1). - p.91-109.

Травмуючі події, які вже третій рік переживають жителі України призводять до різних видів стресу. Однією з категорій населення, яка найбільше страждає від нестабільності в суспільстві є вчителі, оскільки вони, в силу своїх професійних обов'язків піддаються додатковому виду стресу – так званому вторинному стресу. В статті наводяться результати дослідження рівня стресу у вчителів міст Києва та Славянська, яке виявило вищий рівень порушень адаптації вчителів Києва (які лише опосередковано пережили реалії воєнного конфлікту), ніж вчителів Славянська, де безпосередньо проходили бойові дії.

*Ключові слова:* стрес, травма, порушення адаптації.

Traumatic events, that are already experiencing residents of Ukraine, lead to different kinds of stress. One of the professional categories of the population, that are most affected by instability in society are teachers, because they, as a result of their professional duties, lend themselves to additional stress - the so-called secondary stress.

The article highlights the results of the study stress levels among teachers of Kiev and Slavyansk, which revealed a higher level of Kiev`s teachers adaptation disorders (which only indirectly experienced the realities of armed conflict), than teachers from Slavyansk, where the fighting took place directly.

*Key words:* stress, trauma, adjustment disorder.

**УДК: 316.663/.5: 316.454.54**

## **РОЛЬОВІ АСПЕКТИ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ**

**О.Л. Коробанова,**  
науковий співробітник лабораторії  
психології малих груп і міжгрупових відношень  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук

Розглянуто групову взаємодію під кутом зору рольових вимірів. Стверджується, що включеність до рольової структури групи є однією з соціально-психологічних детермінант становлення і існування малих груп. Визначено концепт ролі як динамічної статусно-позиційної моделі спілкування. Висунуто припущення про те, що особистісно-рольове моделювання лежить в основі організації взаємодії у новостворених групах. Охарактеризовано особливості рольової структури в залежності від статусу і позиції студентів у групі.

*Ключові слова:* групова взаємодія, рольова структура групи, включеність, межі, роль, рольова комунікація, особистісно-рольове моделювання.

**Постановка проблеми.** Сучасність характеризується прикметами відродження національної ідентичності, моральних цінностей, розвитком науково-технічного прогресу. Проте сучасні суспільні трансформації, складні економічні умови та військове протистояння на Сході країни влечуть за собою зміни майже у всіх сферах життя, які позначаються на кожному жителі. Сучасна молодь залучена у суспільно-політичні процеси, шукає вирішення глобальних смисложиттєвих проблем та духовного самовдосконалення. Молоді люди прагнуть знайти свій шлях в житті, товаришувати, здобувати освіту, проте при цьому їм доводиться долати стресові інформаційні та побутові впливи. В сучасних умовах відбуваються зміни не тільки особисті, зазнає змін рольова структура суспільства, а також рольова структура великих соціальних груп. Ця структура певним чином знаходить відображення у малих групах. Спробуємо прослідкувати, які процеси відбуваються в сучасних умовах у малих групах як групових суб'єктах сучасності.

**Мета статті** – охарактеризувати можливості особистісно-рольового моделювання, серед яких включеність, статус молодих людей в групі, рольові функції та рольова структура групи.

**Виклад основного матеріалу.** Члени групи вступають у взаємодію як особистості і суб'єкти, вносячи у групові взаємини часточку себе. Так, на думку О.А. Донченко, один суб'єкт взаємодії представлений в іншому [4]. Ми також вважаємо, що для розуміння іншого і взаємодії з ним треба знайти «точки перетину» з ним, оскільки взаємодія, на нашу думку, відбувається на перетині внутрішніх світів учасників взаємодії. П.П. Горностай дає визначення життєвого світу як психологічного просторово-часового світу людини, наголошуючи на його суб'єктивності і ціннісній означеності [3].

Таким чином, на нашу думку, взаємодію можна змоделювати як поєднання і перетин життєвих світів її учасників, їх порівняння, перебудову, обмін, взаємовплив та відбудову і узгодження меж. Тобто, у взаємодії відбувається творення спільного простору взаємодії, який може складатися з цілей, цінностей, смислів або спільних уявлень, спогадів, очікувань, думок та ін. За В.П. Казьмиренком, учасники комунікативного поля створюють те, що з позицій соціокультурної перспективи називається міжсуб'єктністю, яка визначає для учасників взаємодії віру в загальний світ [5]. Творення спільного простору взаємодії пов'язане з персоналізацією (В.А. Петровський), яка полягає в тому, що в процесі персоналізації кожен суб'єкт набуває індивідуальну представленість в життєдіяльності інших людей і може виступати у суспільному житті як особистість. Сутність персоналізації полягає в дієвих перетвореннях інтелектуальної і афективно-потребнісної сфери однієї

особистості під впливом іншої під час взаємодії. Результатом персоналізації є відображена суб'єктність особи [9].

Однією з соціально-психологічних детермінант становлення і функціонування молодіжних груп в процесі формування їх суб'єктності є включеність, яку можна охарактеризувати як особливий соціально-психологічний механізм актуалізації суб'єктних властивостей як окремих індивідів, так і групи в цілому. Також включеність розглядають як ступінь прийняття кожним членом групи внутрішньогрупових норм і цінностей (Н.А. Котелєвцев) [7].

В.І. Войтко стверджує наявність соціогенної потреби виконання певної ролі у соціальній групі [2]. Обґрунтовуючи особистісно-рольовий підхід, вчений звертає увагу на те, що соціальна якість як сутність особистості породжується її активною включеністю у рольову структуру суспільства. Ролей в особистості принаймні стільки ж, скільки соціальних функцій, проте з'являються вони тоді, коли молода людина діє у групі, і виконуються вони в контексті певної соціальної спільноти, на відміну від функцій, які людина може реалізувати в індивідуальній діяльності. Зауважимо, що зі зміною функцій набувають змін і ролі, які доводиться виконувати. На думку В.І. Войтка, через роль поведінки окремого індивіда практично пов'язується з соціальною групою і усім соціумом [2].

Рольові теорії Т. Парсонса, Р. Лінтона, Дж. Міда та ін. відобразили роль як соціальне явище, яке має значний вплив на різні аспекти соціального життя. Зокрема, Т. Парсонс вважав головними ознаками ролей масштаб, спосіб придбання (приписувана чи набута), емоційність, формалізацію (формальні чи неформальні), а також мотивацію. З багаточисельної кількості людських дій і взаємодій, що відповідають певним соціальним ролям, складається соціальна система, адаптуватися у якій допомагає роль. Основні положення теорії соціальних ролей були сформульовані Дж. Мідом, який акцентував увагу на механізмах засвоєння ролі в процесі інтеракції та підкреслював вплив рольових очікувань з боку значущих осіб на учасників спілкування. Р. Лінтон звернув увагу на соціально-культурне походження рольових приписів і їх зв'язок з соціальною позицією, а також призначення соціальних і групових санкцій.

У теорії соціальної драматургії І. Гофман описував виникнення «драматургічних», «театральних» проблем взаємодії та виділяв «обличчя», «публічний персонаж» та «приватний персонаж». Він також ввів поняття «зон», яке є аналогом меж. Рольову структуру групи досліджували Р.М. Белбін, якому належить теорія командних ролей (серед них ролі реалізатора, координатора, творця, генератора ідей, дослідника, експерта, дипломата, виконавця та спеціаліста), Р. Шиндлер, який у рольовій структурі групи виділив групові ролі, зокрема, лідера, експерта, пасивного пристосування, опозиціонера та ін., С. Кратохвіл – ролі мораліста, улюбленця, агресора, шута, відлюдника та ін. Г. Мінцберг досліджував управлінські ролі в організаціях: комунікативні (голова організації, лідер, зв'язківець), пов'язані з інформаційним забезпеченням (отримувач інформації, розповсюджувач, представник), з прийняттям рішень (підприємець, той, хто усуває порушення, розподільувач ресурсів, переговорник). Я.Л. Морено належить відкриття і дослідження соціометричної структури групи, до якої входять лідери, «зірки»,

«переважаємі», «відхилювані». Із сучасних вітчизняних теорій набули відомості рольова теорія П.П. Горностая та ціннісно-рольова парадигма В.В. Горбунової.

Рольова структура малої групи включає сукупність зв'язків і відношень між її членами, та характеризується розподілом між ними групових ролей. Роль – типовий спосіб поведінки, приписуваний, очікуваний та реалізуємий учасниками групового процесу. При аналізі процесу взаємодії у групі виділяються ролі, пов'язані з вирішенням завдань, і ролі, пов'язані з наданням підтримки іншим членам групи. Аналіз рольової структури малої групи дозволяє визначити, які саме рольові функції частіше реалізуються і є значущими для учасників групової взаємодії. За П.П. Горностаєм, роль як норма виступає своєрідним набором стандартів відповідної форми поведінки, правил виконання тих чи інших функцій, носієм нормативної бази поведінки; крім того, роль виконує інструментальну задачу, тобто концентрує в собі інформацію про моделі виконання певних видів діяльності, про доцільні форми поведінки й ефективні способи розв'язання комунікативних та інших задач. В той же час роль як функція пов'язана з системою певних практичних задач, її можна розглядати як спосіб досягнення певних соціальних цілей [3].

На всіх етапах розвитку групи, і особливо на початкових, вибудовувати поведінку членам малої групи допомагає такий механізм як роль. Вона моделює ситуацію свого застосування і поведінку, яка є доречною у цій ситуації, таким чином, несе у собі згорнуту, спресовану інформацію щодо норм і правил групи. У ситуаціях невизначеності та часових обмежень це сприяє обранню певної лінії поведінки, яка буде зрозумілою та прийнятною для інших. Під час взаємодії в рамках малої групи її члени послуговуються певним статусом і займають ті чи інші позиції у груповій структурі, що спричиняє відповідні очікування. Роль є специфічним паттерном поведінки, який демонструє член групи, базуючись на очікуваннях інших її членів [1]. Роль часто визначають як нормативно схвалюваний зразок поведінки. Нормативність спілкування, на думку В.П. Казьмиренка, забезпечує одну з найголовніших, функцію регуляції взаємодії в тих чи тих соціокультурних реальностях [5].

Ми розглядаємо роль як динамічну статусно-позиційну модель спілкування [6]. Особистісно-рольове моделювання включає в себе формування динамічних моделей спілкування як певної послідовності дій, набір способів поведінки і виконуваних функцій, які відповідають ситуації взаємодії і соціальному контексту. При цьому соціальні ролі із запрограмованою у них системою соціально нормованих дій, діянь і відносин стають органічною частиною особистості.

Моделювання рольової комунікації в процесі групової взаємодії дозволяє виділити у ній статусно-позиційні, дистанційно-емоційні та ціннісно-експектаційні аспекти. Функцією статусно-позиційних аспектів є включення в групову мережу статусів, позицій і функцій. Вони знаходять своє вираження у тому, що суб'єкт взаємодії завжди посідає певне положення, позицію у системі міжособових відношень, що визначає його права, обов'язки і привілеї, а також авторитет серед інших членів групи. Також статус і позиція, на думку С.К. Нартової-Бочавер [10], визначають соціальні межі. Отже, інтенції до певного статусу у групі (який, як відомо, може ситуативно змінюватися), будуть відображатися у спілкуванні суб'єкту взаємодії. Таким чином, рольова структура групи та поле групового

свідомого-несвідомого породжує взаємні очікування проявів тих чи інших паттернів поведінки.

Дистанційно-емоційні аспекти мають функцією встановлення дистанції і узгодження меж. Ці аспекти рольової комунікації підкреслюють значення ролей та їх вибору молодю людиною для поєднання і відмежування, спілкування і відособлення як певного континууму. Однією з функцій меж є підтримання психологічної безпеки, основними критеріями якої є цілісність і захищеність Я [11]. Відсутність меж і суверенності психологічного простору приводить до відчуженості, відмежування або гіпертрофованої потреби в афіліації, психологічної залежності. Границі характеризуються психологічною дистанцією, яку люди займають один відносно одного. В свою чергу, дистанція, а, отже, й межі, можуть бути регульовані за допомогою позитивних або негативних емоцій, і, відповідно, зростати або зменшуватися. Молоді люди обирають певний стиль взаємодії та вибудовують власні межі, внаслідок чого дозволяють собі наблизитися на певну відстань до меж іншого. Мірилом меж, на нашу думку, можуть бути включеність у взаємодію, що визначає позицію, міжособову дистанцію, та чутливість одного учасника взаємодії до іншого. Більшою або меншою мірою включеність у рольове спілкування можна розглядати як діяльність по узгодженню і встановленню меж.

Функція ціннісно-експектаційних аспектів полягає в узгодженні ціннісних основ взаємодії та врівноваженні взаємних очікувань. Вони характеризують очікування стосовно рольової поведінки у взаємодії її учасників, у якій відбиваються ціннісні орієнтири, наявні у молодій людини, і задають рамку границь. Дослідники відзначають, що експектації носять неформалізований і не завжди усвідомлений характер. Експектації надають право очікувати від оточуючих поведінку, яка відповідає їх рольовій позиції, і обов'язок вести себе відповідно очікуванням інших людей [8]. Розуміння взаємодії як спільної діяльності вимагає враховувати, що в ній відбувається розвиток ставлень одного члена колективу до інших [5].

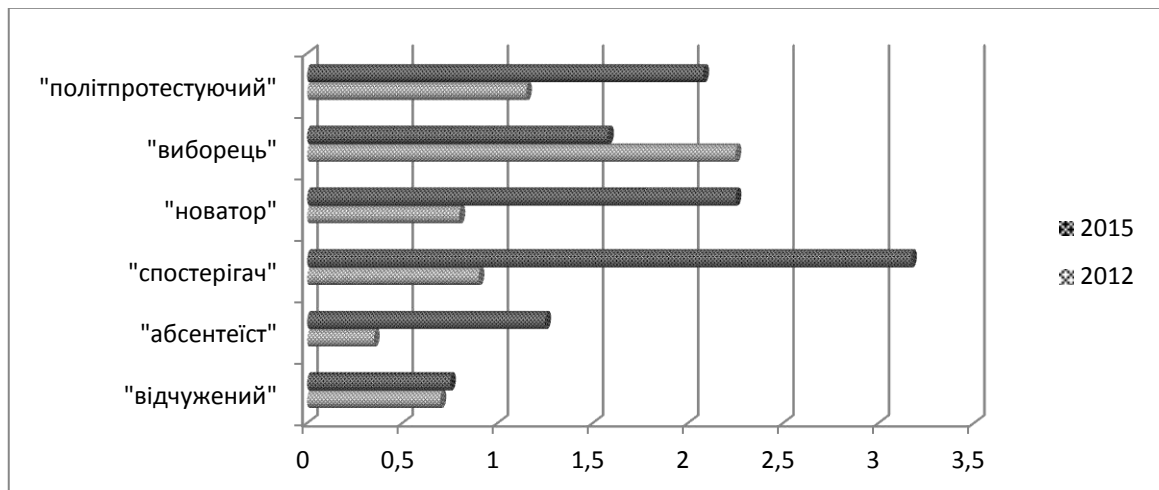
Відображення соціальних ролей, статусів і інших аспектів взаємодії у груповій свідомості, як відомо, не є їх простою сумою, а представляє собою іншу інтегральну реальність, і, як утворення групової свідомості, впливає на практики взаємодії.

У проведеному нами дослідженні у 2012-2015 роках підсумково прийняли участь 110 осіб. Це молоді люди, які навчаються у київських вузах. Методиками, які були застосовані, стали методика «Репертуар життєвих ролей особистості» П.П. Горностая, модифікована нами, соціометрія, методики Q-сортування В. Стефансона і комунікативно-характерологічних тенденцій Т. Лірі, «Експертна діагностика взаємодії в малих групах» О.С. Чернишова, С.В. Саричева.

За критерієм «включеність у взаємодію» (методика О.С. Чернишова, С.В. Саричева), нами були отримані дані, які свідчили про рівень включеності (4,14), дещо більший за середнє значення. Настановлення відносно включеності у взаємодію, на нашу думку, є важливим з точки зору формування спільного поля взаємодії і меж.

Рольовий набір сучасної молоді людини у різних сферах життя зазнає певних змін, хоча й є досить стабільним. На основі порівняння середніх оцінок

молодими людьми політично забарвлених ролей («виборець», «політпротестуючий», «новатор», «спостерігач», «відчужений», «абсентеїст») у рольовій структурі групи за даними 2012 та 2015 років (методика «Репертуар життєвих ролей особистості»), можна відзначити, що суттєво зросли оцінки ролей «новатор», «спостерігач», «політпротестуючий» та абсентеїст» (відмінності значущі на рівні 0,05) (див. діаграму 1).



*Діаграма 1. Порівняння середніх оцінок політично забарвлених ролей молодими людьми за даними 2012 і 2015 року.*

Наші дослідження (на основі контент-аналізу даних за методиками В. Стефансона і Т. Лірі) показали, що окремі члени групи симпатичних, приємних членів групи наділяють рисами, властивими собі (коефіцієнт кореляції Спірмена між рисами «Я» і симпатичного іншого значущий на рівні 0,01). В той же час неприємних, відхилюваних членів групи з низьким статусом уособлюють як таких, що проявляють риси агресії і схильних до поведінки, що порушує особисті кордони інших. Також нами було виявлено, що нижчий статус члена групи, тим більше зусиль докладає він для підтримання і підвищення власного статусу, які подекуди набувають ознак агресії (кореляція значуща на рівні 0,01). Узагальнюючи отримані результати, настановлення та очікування щодо партнерів по взаємодії є неточними, а подекуди помилковими. На основі отриманих даних, які свідчать про недостатню проникливість міжособового сприймання молодими людьми один одного на початкових етапах розвитку групи, постає питання, пов'язане з тим, яким чином вони знаходять спільну мову і порозуміння та як їм вдається досить адекватно взаємодіяти в умовах неточних очікувань відносно партнерів по взаємодії.

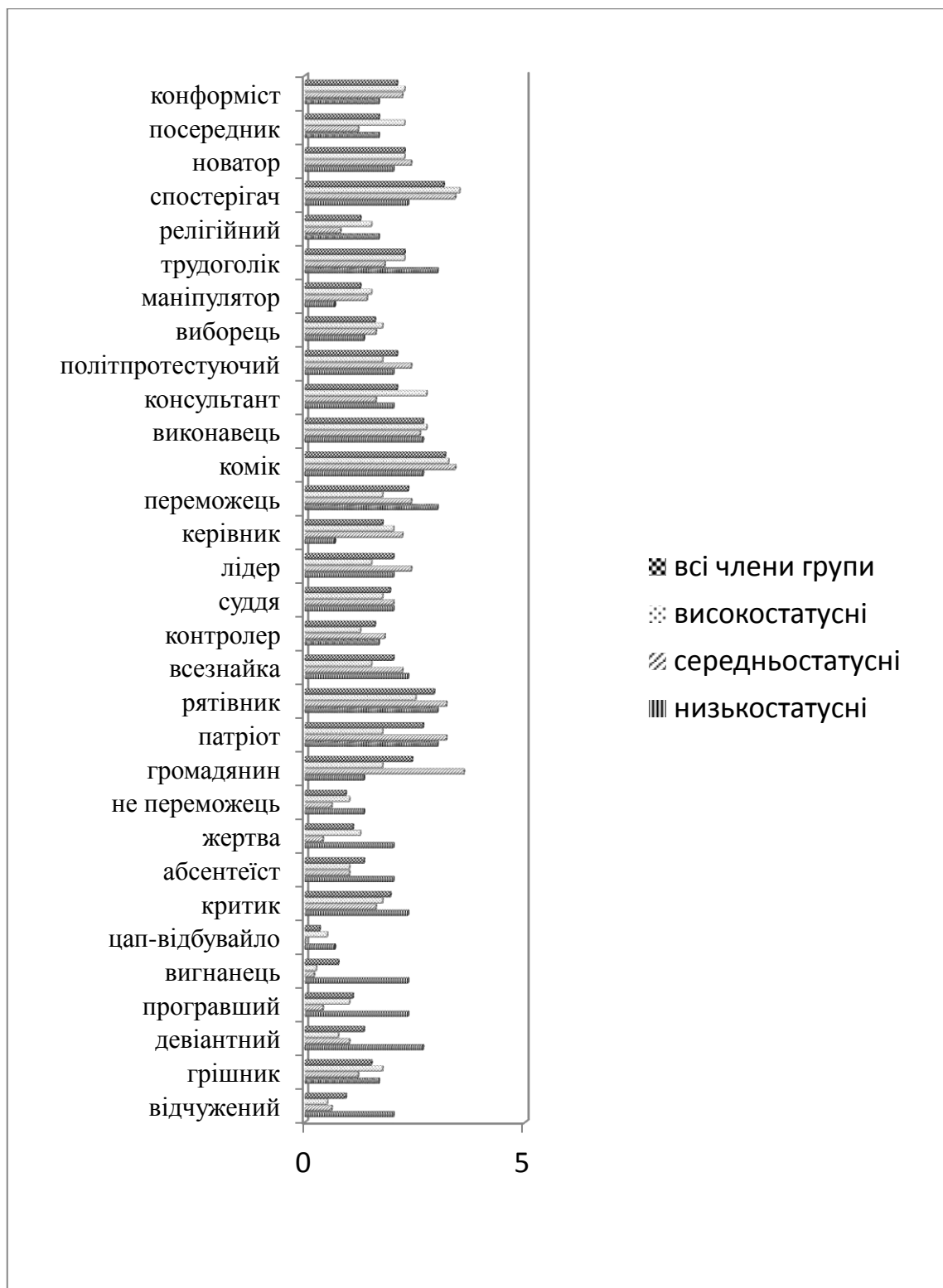
Як показав теоретичний аналіз, роль пов'язує поведінку члена групи з соціальною групою і всім соціумом, допомагає адаптуватися у соціальній системі, може виступати способом досягнення соціальних цілей, засвоюється в процесі інтеракції як схвалюваний зразок поведінки, такий, що відповідає очікуванням членів групи, пов'язаний з позицією та підкріплений негативними санкціями. Для участі у груповій взаємодії має велике значення включення до рольової структури груп, яке можна розуміти як соціально-психологічний механізм актуалізації суб'єктних властивостей та як ступінь прийняття кожним членом групи внутрішньогрупових норм і цінностей. Таким чином, можна припустити, що

механізмом, який забезпечує прийнятний рівень взаєморозуміння у новостворених групах на початкових етапах групової динаміки, є особистісно-рольове моделювання. Роль як модель, за визначенням, несе у собі основні ознаки та характеристики об'єкту, який вона моделює. Таке моделювання включає орієнтацію в рольовій структурі групи, обрання релевантних комплементарних ролей та «сканування» ситуації взаємодії.

До групової структури входять система ролей, норм, статусів, внутрішньогрупових зв'язків. На основі отриманих емпіричних даних прослідкуємо відмінності рольової структури молодих людей в залежності від статусу. Особливості рольового репертуару студентів з високим, середнім і низьким статусом відрізняються переважанням (на основі окремо підрахованих середніх оцінок психологічних життєвих ролей молодими людьми з високим, середнім і низьким статусом та групою в цілому) наступних ролей (див. діаграму 2).

Для студентів з високим статусом найбільш важливими і найчастіше виконуваними виявилися рольові позиції «спостерігач», «консультант», «виконавець», «новатор», «комік», «рятівник». Середньостатусні надають перевагу ролям «патріот», «громадянин», «політпротестуючий», «лідер», «новатор», «рятівник», «спостерігач», «комік». Студенти з низьким статусом вважають, що частіше виступають у ролях «критик», «вигнанець», «програвший», «девіантний», «відчужений», «жертва», «абсентеїст», «комік», а також «рятівник», «переможець», «виконавець», «трудоголік». Роль «непереможця» також властива їм, проте вона не набуває таких високих оцінок, як інші. Зазначимо, що для високостатусних та середньостатусних більше значення переважно відіграють ролі, що виконують функцію вирішення завдань, і дещо менше – функцію психологічної підтримки. Що стосується членів групи з низьким статусом, то в їхній рольовій структурі присутні ролі з функцією потреби у психологічній підтримці та прагнення успішно виконувати ролі, пов'язані з функцією вирішення завдань. Властивим для цієї групи виявилось агресивне прагнення «підтримки» власного статусу, що, навпаки, відштовхувало від них товаришів, змушених захищати власні кордони, і завищена захисна оцінка своєї участі у рольовій взаємодії як «переможця», «трудоголіка», «виконавця» і «всезнайки». Зазначимо, що результати, отримані нами за допомогою різних психологічних методик, в цілому свідчать про тотожні тенденції групової взаємодії молодих людей залежно від їх статусу. Разом з тим, для остаточних висновків матеріалу поки що недостатньо, і рольові аспекти взаємодії в залежності від рівня розвитку групи, статусу її членів, ситуації і змісту взаємодії потребують подальших досліджень.





Діаграма 2. Рольова структура в залежності від статусу членів групи.

**Висновки.** Можна вважати, що механізмом, який забезпечує прийнятний рівень взаєморозуміння у новостворених групах на початкових етапах групової динаміки, є особистісно-рольове моделювання. Модель, за визначенням, несе у собі основні ознаки та характеристики об'єкту, який вона моделює. Таке моделювання включає орієнтацію в рольовій структурі групи, обрання комплементарної ролі та «сканування» ситуації взаємодії. Через роль поведінка окремого індивіда практично пов'язується з соціальною групою і усім соціумом. Соціальні міжособистісні,

навчальні, психологічні та життєві ролі, які приймає молода людина в процесі взаємодії, допомагають їй орієнтуватися у складній системі актуалізації суб'єктних властивостей у сукупності зв'язків і відношень між членами малої групи та розподілу між ними групових ролей.

### Список використаної літератури

1. Варбендер Р. Психология общения / Р. Варбендер, К. Вандербер. – СПб: Прайм-Еврознак, 2003. – 320 с.
2. Войтко В.И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса / В.И. Войтко // Вопросы психологии. – С. 69-78. [Интернет-ресурс] Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/813/813069.htm>
3. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай // К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
4. Донченко Е.А. Психофракталы. Метапрограммы людей и социальных групп / Е.А. Донченко // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2010. - № 2. – С. 52-60.
5. Засади когнітивного спілкування: Монографія / За наук. ред. В.П. Казьмиренка. – К.: Імекс-ЛТД, 2013. – 390 с.
6. Коробанова О.Л. Рольове спілкування членів малої групи з різним статусом/ О.Л. Коробанова // Наукові студії з соціальної та політичної психології: зб. статей. Вип. 27 (30). – К.: Міленіум, 2011. – С. 41-49.
7. Котелевцев Н.А. Социально-психологические факторы и условия становления субъектности группы / Н.А. Котелевцев // «Дискуссия». Политематический журнал научных публикаций. Педагогика и психология, выпуск № 10 (40), ноябрь 2013. [Интернет-ресурс] Режим доступа: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=961>
8. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс // - СПб: Питер, 1997. – 688 с.
9. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: Підручник: у 2 т. – К.: Алерта, 2022. – Т. 1. – 496 с.
10. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. Монография / С.К. Нартова-Бочавер // М.: Изд. «Прометей», 2005. – 312 с.
11. Рягузова Е.В. Виды и функции границ в психологических исследованиях / Е.В. Рягузова // Известия Саратовского университета, 2011, Т. 11. Серия Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-funktsii-granits-v-psihologicheskikh-issledovaniyah>

Рассмотрено групповое взаимодействие с точки зрения ролевых измерений. Утверждается, что включенность в ролевую структуру группы является одной из социально-психологических детерминант становления и существования малых групп. Определен концепт роли как динамической статусно-позиционной модели общения. Выдвинуто предположение о том, что личностно-ролевое моделирование лежит в основе организации взаимодействия во вновь созданных группах. Охарактеризованы особенности ролевой структуры в зависимости от статуса и позиции студентов в группе.

*Ключевые слова:* групповое взаимодействие, ролевая структура группы, включенность, границы, роль, ролевая коммуникация, личностно-ролевое моделирование.

Group interaction is considered from the perspective of role-playing dimensions. It is alleged that the inclusion to the role group structure is a social psychological determinant of formation and existence of small groups. Concept of the role determined as the dynamic status-position communication model. Personal role modeling underlies of the organization of interaction in the newly created groups as has been suggested. The features of role structure depends with the status and position of students in the group.

*Key words:* group interaction, role group structure, inclusion, boundaries, role, role communication, personal role modeling.

**УДК: 316.654 + 81'42**

## **ДИСКУРС КРИЗОВОГО СУСПІЛЬСТВА: ЕМОЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПОЛЮСІВ**

**О.М.Кочубейник,**

*завідувач лабораторії психології спілкування*

*Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,*

*доктор психологічних наук,*

*старший науковий співробітник*

Статтю присвячено виявленню механізм оприявлення мотиваційно-оцінних координат спільноти у глобальному інтердискурсивному просторі. Зазначається, що динамізм змін і складність суспільства спричиняють виникнення соціальної турбулентності. Неусталеність, невизначеність, нестабільність як основний емоційний інваріант в інтерпретації соціальної реальності примушують до встановлення мотиваційно-ціннісних координат в межах інтердискурсивного простору. Зазначається що втрата професійно-соціального статусу, яка зачіпає значну кількість осіб кризового суспільства, примушує до ревізії сталих соціальних ідентичностей й конструювання нових.

Стверджується, що провідним механізмом, який реалізує конструювання позамовних феноменів мовними засобами, є текстуальні модальності.

*Ключові слова:* соціальна турбулентність, маргіналізація, дискурсивна інтепретація, соціальна ідентичність, конструювання реальності.

**Постановка проблеми.** Специфіка соціогуманітарного пізнання на початку ХХІ ст. полягає у тому, що докорінні зміни, які відбуваються у системі суспільного життя, оприявнюють проблематику трансформаційних процесів соціуму, його кризових станів та особливостей адаптації особистості до складних соціальних умов.

Кризові ризики для України пов'язані насамперед із загостренням соціальної поляризації у найрізноманітніших площинах організації соціального простору, адже різке розшарування українського суспільства проявляється в різних формах і має безліч наслідків, в тому числі й соціально-психологічних.

Серед найбільш значущих чинників поляризації можна назвати, по-перше, різке майнове розшарування, яке виражене в значно більшому ступені, ніж в інших

пострадянських країнах й катастрофічно збільшилося протягом останніх двох років, по-друге, поділ суспільства на владну верхівку, яка має потужний бюрократичний ресурс, та інші соціальні верстви, які майже позбавлені управлінсько-регулятивних важелів; по-третє, формуються нові ідейно-політичні розколи, провоковані іншими ідеологічними і культурно-цивілізаційними чинниками.

Проте варто згадати ще один чинник, впливовість котрого може бути простежена опосередковано, але який «накладається» на усі попередньо згадані ризики, посилюючи їхню небезпечність. Йдеться про те, що в інформаційному суспільстві, окрім звичних для індустріальної доби традиційних критеріїв соціальної стратифікації, з'являється нова підстава: «цифрова нерівність» та доступ до інформації та знань як основного фактора виробництва. Останнє водночас постає як можливість текстуальних реконструкцій будь-якої версії соціального.

Враховуючи об'єктивні економічні і політичні передумови соціальної поляризації, обов'язково слід брати до уваги й те, що ці різні версії соціального певною мірою є результатом розщеплення ціннісно-нормативної підсистеми суспільної свідомості.

Очевидно, що кризові ризики, пов'язані з поляризацією суспільства, детерміновані не тільки негативними тенденціями в економіці, політиці, соціальній сфері, але й радикалізацією дискурсивного простору, наявністю численних – вкрай загострених – контрдискурсів.

Соціальна поляризація, по-суті, є типовим процесом для нестабільного кризового часу. Про закон поляризації писав П.А. Сорокін, а саме: в кризовому суспільстві посилюється цей процес поляризації, відбувається розведення членів суспільства в дві різні групи з протилежними життєвими цінностями і нормами поведінки. За П.А. Сорокіним, більшість людей, які в нормальний час мають усереднені етичні якості, рухаються в напрямку протилежних полюсів: одні стають більш релігійними і моральними, а інші - навпаки, більш аморальними і цинічними [5].

Але специфічним українським ризиком є те, що в країні, попри активну трансформацію середніх верств колишнього радянського суспільства, так і не сформувався потужний – політично й соціально активний – середній клас, який, як відомо, є носієм національних інтересів і найбільшою мірою зацікавлений в стабільному і динамічному розвитку країни. Натомість наявні вищий і нижчий класи, полярні за мірою доступу до ресурсів, різні за чисельністю, проте об'єднані схильністю до нехтування інтересами суспільства, до політичної й соціальної пасивності та безвідповідальності. Представники інтелектуальних професій також зазнали різких змін свого соціального статусу, престижу, доходу та ролі в суспільстві, а тому виконати роль єдиної ланки в соціальній ієрархії теж не можуть.

Отже, можна говорити про те, що основні кризові ризики пов'язані із маргіналізацією населення, тобто зростання кількості тих осіб, які внаслідок сформованих економічних обставин змушені змінювати свій соціально-професійний статус.

Крім цих факторів є й інші, але перераховані фактори і лінії розмежування прямо загрожують цілісності сучасного суспільства і безпосередньо впливають на його соціальну стабільність.

**Мета** статті полягає у тому, щоб виявити механізм оприявлення мотиваційно-оцінних координат спільноти у глобальному інтердискурсивному просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Точкою відліку у нашому дослідженні слугує припущення, що кризовий стан сучасного українського суспільства пов'язаний із такою особливою якістю соціуму, як соціальна турбулентність, що характеризує рухливість, спонтанність, невизначеність, нестійкість, непередбачуваність, потенційну катастрофічність соціального середовища. Принагідно зазначимо, що рівень соціальної турбулентності в Україні, на наш погляд, можна оцінити як доволі високий: протягом лише десяти останніх років у країні відбулися дві революції, які привели до суттєвих зрушень в громадському й політичному розвитку.

Соціальна турбулентність, наш погляд, одним із потужних своїх чинників має зростання маргіналізованості суспільства. Маргіналізація загалом визначається як процес розпаду усталених соціальних інститутів, що призводять індивідів і соціальні групи до руйнування традиційних зв'язків, втрати моральних, економічних, правових, сімейних та інших норм і цінностей. В умовах трансформаційних процесів, що відбуваються на пострадянському просторі, можна виокремити економічні, політичні та соціальні фактори маргіналізації українського соціуму.

Але маючи на увазі зростання маргіналізації, ми беремо до уваги її «психологічний корелят»: вимушеність переходу із однієї страти до іншої, яка пов'язана, як зазначалося, з необхідністю змінювати свій соціально-професійний статус. Іншими словами, це можуть бути і безробітні, пенсіонери, інваліди, представники інтелігенції, працівники бюджетної сфери, біженці, мігранти тощо.

Зрозуміло, що такий перехід супроводжується й заміною соціальної ідентичності – маргіналізована особа намагається або приєднатися до наявного дискурсу, який запропонує їй «виготовлену заздалегідь» ідентичність, або розпочинає процес формулювання дискурсу, який встановить нову систему нормативності, що відображатиме її мотиваційно-ціннісні координати в суспільстві.

Таким чином, соціальна турбулентність, провокована вимогою **заміни** соціально-професійного статусу, а отже, й заміни ідентичності, результує у множенні дискурсів. Особистість (та спільнота), намагаючись оприявити власні мотиваційно-ціннісні координати, вибудовує нову версію соціальної реальності.

Тут варто нагадати, що в рамках постнекласичного знання визнається, що соціальний світ може бути сконструйований – і відповідно сприйнятий – в рамках найрізноманітніших особистих моделей, тому спосіб виробництва реальності є об'єктом постійної боротьби за можливість нав'язати ту чи іншу «ліцензійну» версію соціального.

У цьому сенсі будь-яка соціальна спільність формується швидше єдністю особливостей сприймання та інтерпретації соціальності, аніж розподілом економічного капіталу.

Однак конкурента боротьба за ліцензійну версію світу, окрім того, означає ще й виграв/програв власних інтересів. Адже дискурс, на наш погляд, своєю

соціальною функцією має відтворення та підтримання ідентичності тої чи тої групи (спільноти), ґрунтованої на розрізненні мотиваційно-оцінних координат конструйованої моделі світу. В дискурсивну конкуренцію включаються також чинники недискурсивної природи: владно-фінансові, які, контролюючи відкритість/прозорість публічних арен можуть істотною мірою впливати на результат дискурсивної боротьби.

Проте наразі ми маємо на меті проаналізувати саме дискурсивні способи боротьби – як саме оприявнюються мотиви й цінності?

Роглянемо спочатку, чому відбувається процес множення дискурсів (а отже, відповідно, соціальних ідентичностей: на наш погляд, ідентичність має дискурсивне походження, вона є соціально конструйованим способом позиціювання власних мотивів та цінностей).

Припустимо, що відбулася певна подія, яка у той чи то спосіб порушила суспільний спокій та баланс інтересів й «примусила до обговорення». Іншими словами, відбулося щось, що запустило у тій чи іншій мірі процеси конструювання соціальної реальності, до яких, на наш погляд, належать дискурсивні експозиція, категоризація, інтерпретація, компресія, конвергенція [2]. І якщо погодитися із ремаркою, що у суспільстві «постійно щось відбувається» – постійно виникають підстави для перерозподілу інтересів – то це означатиме, що множення дискурсів є умовою нормального функціонування суспільства. («Відходом» від нормального функціонування у цьому сенсі може вважатися тоталітарне суспільство, де тотальність домінантного дискурсу досягається за рахунок владно-фінансовими регуляторів. Іншою версією «відходу від норми» є кризове суспільство, де дискурсивна боротьба набуває радикальних форм).

Але повернімося до ілюстрації. Отже, «подія» викликає певні реакції, думки, судження і оцінки. Спектр цих думок, суджень, оцінок, в яких виражається ставлення до предмету обговорення, надзвичайно широкий. Зрозуміло, позиції окремих членів спільноти можуть повністю (чи частково збігатися), або можуть бути діаметрально протилежними, проте вододілом цих двох поляризацій є те, як нова ситуація задовольняє інтереси тої чи тої особи (або перешкоджає їхньому задоволенню).

Звичайно, ступінь залежності інтересів від зміни ситуації може бути різним у різних членів спільноти. Чийсь інтереси страждають більше, чийсь – менше. Одні хочуть відновити ущемлені інтереси, інші – опираються цьому, а треті приєднуються або до перших, або до других, прагнучи зміцнити свої позиції, або не допустити ущемлення власних інтересів. Кожен із членів спільноти, іншими словами, намагається встановити свою мотиваційно-ціннісну координату. Інструментом такого встановлення виявляється дискурс.

Наприклад, ситуація цілком влаштовує тих членів спільноти, інтереси яких у за нових обставин зміцнилися, їхні мотиви цими змінами не заблоковано, а їхні цінності набули «додаткового» підтвердження (бо, принаймні, не постраждали). У такому разі формується «дискурс згоди», або дискурс схвалення, прийняття. І зворотно: якщо зміни порушують інтереси у такий спосіб, що блокують задоволення потреб та ставлять під сумнів провідні цінності, то виникає «протестний» дискурс, або дискурс заперечення, незгоди. Формується негативне

ставлення до цієї події, вона сприймається та інтерпретується як загрозна, небажана. Однак, окрім того, що зміна ситуації може порушувати (або посилювати) інтереси осіб із різним ступенем інтенсивності (інтереси можуть порушуватися значно або незначно). Також подія може зачіпати інтереси прямо або опосередковано (наприклад, через фрустрацію у побічних, суміжних сферах). По суті, йдеться про ті ситуації, коли зміни, що виникають внаслідок події, для тієї самої особи є водночас і бажаними, й небажаними – залежно від площини.

Таким чином, ми маємо чотири дискурсивних позиції: дискурс повної згоди, дискурс повної незгоди, дискурс часткової згоди, дискурс часткової незгоди. При цьому важливо, що змістовно дискурси часткової згоди і часткової незгоди ніколи не бувають протилежні один одному, ніколи не утворюють повної контрдискурсії. По-перше, позиція часткової згоди може бути одночасно частковою незгодою: ці дві точки зору можуть належати, як зазначалося, одній особі, яка частину наслідків сприймає як сприятливий й бажаний, а частину – як загрозна й небажаний. По-друге, якщо ці позиції (часткової згоди/ часткової незгоди) належать різним людям, то це означає, що в одній людині порушені її інтереси в одній сфері, а в іншій – її інтереси в іншій сфері.

Наступне розмежування дискурсивного поля виникає внаслідок потреби прогнозу: адже соціальне життя має вимір історичності. Йдеться про те, якими будуть наслідки події. І якщо подія більш-менш комплексно порушує усталений спосіб суспільного життя, то і її наслідки, а разом із тим особливості прогнозування майбутнього, також розпадаються на віяло можливих дискурсів: від однозначно позитивного прогнозу до однозначно негативного із певним розмаїттям проміжних дискурсів. Це віяло накладається на попередні дискурси. По суті, кожен соціорелеватний вимір може дати нове віяло дискурсів у відповідній площині. Іншими словами, локальних дискурсів ідентичності – таких, що мають свою окрему п-вимірну координату, – може сформуватися незліченна кількість, а їхні долі теж не можуть бути остаточно зафіксовані: позаяк пошуки ідентичності можуть за окремими параметрами зливатися, з'єднуватися, або ж залишатися контрдискурсіями.

Тим не менш, ця поліфонія відіграє важливу роль у конструюванні соціальної реальності: вона примушує до оприявлення цінностей та мотивів у формі дискурсу, тобто до відлиття у текстуальні конструкції. Механізмом оприявлення мотиваційно-оцінних координат спільноти, її ідентичності – тобто механізмом конструювання мовними засобами позамовних феноменів – є, на наш погляд, застосування текстових модальностей.

Вперше модальність як *текстову категорію* запропонував розглядати І.Р. Гальперін, представивши її сутність через ряд ознак: вона є суб'єктивною за природою, в тексті вона має не граматичний, а функціонально-семантичний характер, проявляється нерівномірно в різних фрагментах тексту і знаходить вираження через характеристики героїв, розподіл відрізків тексту, сентенції автора, актуалізацію окремих частин тексту тощо [1, с. 115].

Найбільш популярне визначення модальності як мовної категорії належить В.П. Рудневу [3, с. 174]: «Модальність – тип відношення висловлювання до реальності». Тут можна пригадати звичні зі шкільних вправ модальності, які

конструюють стосунок із дійсністю: дійсний спосіб, який описує реальність («я йду»), наказовий спосіб, який веде діалог з реальністю («іди») і умовний спосіб («я би пішов»), який взагалі слабо пов'язаний із реальністю. Якщо далі пригадати граматичні категорії, то власне наказовий спосіб («роби», «робіть») виражає необхідність виконання дії співрозмовником, або співрозмовником разом з іншими особами, або особами, які якимсь іншим чином пов'язані зі співрозмовником; закличний спосіб («робімо») виражає пропозицію мовця виконувати дію разом із співрозмовником; спонукальний спосіб («прийшов би ти до мене») передає послаблене значення апелятивності; бажальний спосіб виражає побажання мовця спрямоване до самого себе, до осіб, що не беруть участь у розмові, до явищ («зробив би він скоріше»).

Крім мовних модальностей визначають ще й логічні модальності, серед яких розрізняють алетичну (модальність необхідності, можливості і неможливості), деонтичну (модальність норми, яка вказує, що повинно, що дозволено і що заборонено); аксіологічну (модальність розрізняє негативні, позитивні і нейтральні оцінки), епістемічну (позиціонує знання, незнання і покладання), часова (минуле, сьогодення, майбутнє), просторова (тут, там, ніде).

Варто погодитися із тим, що модальність – суб'єктивно-оцінне ставлення до дійсності (яке оцінює і аналізує), котре ускладнене наявними філософськими, політичними, соціально-ідеологічними теоріями [4].

На наш погляд, саме модальності пов'язують світ зовнішніх явищ і внутрішній світ людини: особа визначає відношення висловлювання до дійсності (реальність/іреальність), оцінює цю дійсність, висловлює своє ставлення до того, про що повідомляє. Важливо, що в тексті всі види модальності є взаємопов'язаними: і моментом їхнього зв'язку є саме автор «автор», тобто та свідомість, яка стоїть *поза* текстом, але конструється засобами текстових і логічних модальностей.

Отже, використання текстових модальностей є механізмом, за допомогою якого оприявнюється стосунок автора із дійсністю або, іншими словами, презентуються мотиваційно-оцінні координати особи (або спільноти) у глобальному інтердискурсивному просторі.

**Висновки.** Основною тенденцією розвитку соціальних процесів сьогодні є переформатування традиційних соціальних структур та зв'язків й поступове формування якісно нового типу організації суспільства, проте останнє відбувається за кризовим типом, виводячи на поверхню необхідність розв'язання проблем, спричинених загостренням соціальної поляризації, пролонгованою економічною кризою, політичною нестабільністю, моральною виснаженістю населення. Динамізм змін і складність суспільства спричиняють виникнення специфічного стану – стану соціальної турбулентності. Неусталеність, невизначеність, нестабільність як основний емоційний інваріант в інтерпретації соціальної реальності спричиняють вимогу до встановлення мотиваційно-ціннісних координат і межам інтердискурсивного простору. Іншими словами, втрата професійно-соціального статусу примушує до ревізії сталих соціальних ідентичностей й конструювання нових.

Провідним механізмом, який реалізує конструювання позамовних феноменів мовними засобами, є текстуальні модальності. Саме за їхньою допомогою



конструюється автор, оскільки модальність тексту – це вираження в тексті ставлення автора до того, що повідомляється, його концепції, точки зору, позиції, його ціннісних орієнтацій, сформульованих заради повідомлення їх читачеві. Способи вираження цього ставлення й і оцінки можуть бути різними, специфічними для кожного учасника і кожного типу тексту, спільним є їхня мотиваційна та оцінна спрямованість

Іншими словами, над вибором цих способів завжди стоїть позамовне завдання, реалізація якого і створює свою модальність тексту: таким позамовним завданням є конструювання соціальної ідентичності.

Але для кризового суспільства, специфічною властивістю якого є надзвичайно висока соціальна турбулентність, це означає, що будь-яка подія є потенційною причиною «дискурсивного вибуху»: вона провокує віяло соціальних ідентичностей, які починають співдіяти за загальним законом групової динаміки, зрештою призводячи до соціальних поляризацій, оприявнюваних – що небезпечно – радикалізованими дискурсами як найбільш загальними формами єднання полярностей.

### Список використаної літератури

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: [монография] / И.Р. Гальперин. – М: КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Кочубейник О.М. Дискурсивні процеси: як конструюється асиметричність соціальної реальності? / О.М. Кочубейник // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2015. – Вип. 8. – С. 82 -97.
3. Руднев В.П. Словарь культуры XX века / В.П. Руднев. – М.: Аграф, 1997. – 384 с.
4. Солганик Г.Я. О текстовой модальности как семантической основе текста/ Г.Я. Солганик // Структура и семантика художественного текста: Доклады VII-й Межд. конф. – М.: СпортАкадемПресс, 1999. – С. 364-372.
5. Сорокин П.А. Американская сексуальная революция / П.А. Сорокин. – М.: Проспект, 2006. – 152 с.

Статья посвящена выявлению механизмов экспликации мотивационно-оценочных координат сообщества в глобальном интердискурсивном пространстве. Отмечается, что динамика изменений и сложность общества вызывают возникновение социальной турбулентности. Неустойчивость, неопределенность, нестабильность как основной эмоциональный инвариант в интерпретации социальной реальности вынуждают к установлению мотивационно-ценностных координат в пределах интердискурсивного пространства. Отмечается, что утрата профессионально-социального статуса, которая затрагивает значительное количество людей в кризисном обществе, принуждает к ревизии устоявшихся социальных идентичностей и конструированию новых. Утверждается, что ведущим механизмом, который реализует конструирование внеязыковых феноменов языковыми средствами, является текстуальная модальность.

*Ключевые слова:* социальная турбулентность, маргинализация, дискурсивная интерпретация, социальная идентичность, конструирование реальности.

The article is devoted to revealing of the mechanism of explication of motivational and evaluation coordinates of community in global interdiscursive space. It is specially noted that the

dynamism of changes and the complexity of the society cause the appearance of social turbulence. Instability, uncertainty, instability as a major emotional invariant of the interpretation of social reality are forced to establish motivational and evaluational coordinates. It is spoken in detail that the loss of professional and social status, which affects a large number of people in crisis society leads to a revision of established social identities and the construction of new ones. Conclusions are drawn that the leading mechanism that implements the construction of extra-linguistic phenomena of linguistic means is the textual modality.

*Key words:* social turbulence, marginalization, discursive interpretation, social identity, construction of reality.

**УДК: 316.614.6-053.67: 33 + 171**

## **МОРАЛЬНІСТЬ ТА ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**О.В. Лавренко,**

*провідний науковий співробітник лабораторії  
організаційної та соціальної психології*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат філософських наук, доцент*

У статті розглядаються значення моральних аспектів економічної культури особистості, проаналізовано результати емпіричного дослідження співвідношення економічного та морального в економічній культурі студентської молоді. Економічна культура особистості є показником її інтегрованості в економічний соціум, можливості відчувати себе його повноцінним суб'єктом, економічно успішною людиною. Гармонійне поєднання економічного та морального в економіко-психологічних характеристиках особистості визначає її економічну культуру.

*Ключові слова:* економічна культура особистості, студентська молодь, моральність, когнітивний, емоційно-афективний, конативний компоненти економічної культури особистості.

**Постановка проблеми.** Сучасні умови економічного розвитку українського суспільства вимагають від системи вищої освіти підготовки більш кваліфікованих на ринку праці спеціалістів, які володіють економічною культурою. Особливо така вимога часу є актуальною в умовах кризових викликів суспільства. Спеціаліст «нової формації» повинен володіти широкими фундаментальними знаннями, бути ініціативним, творчим, адаптивним до змін ринку праці та технологій, вміти працювати в команді.

Економічна культура є частиною гуманітарної культури, тому їй притаманні усі глибинні, сутнісні риси, які властиві культурі взагалі. Економічна культура особистості лежить в основі будь-якої професійної діяльності; вона забезпечує ділові, творчі якості, компетентність, професіоналізм, потребу у майбутнього спеціаліста працювати якісно, бути відповідальним за доручену справу.

Психологи, економісти, соціологи, культурологи, філософи відмічають, що поява нового економічного і соціального простору в Україні за часів незалежності, безпрецедентна капіталізація країни, негативні наслідки курсу реформ різко

актуалізували потребу в усебічному аналізі культурної, моральної складової суспільства та його економічного життя. Як відмічають А. Журавльов та А. Купрейченко, зростання інтересу до психологічних проблем моральної регуляції економічної активності посилюється у всьому світі. Період радикальних змін в суспільстві неодмінно викликав зміни моралі. Зміни у відносинах суспільства і бізнесу в останні десятиліття призвели до принципово нового погляду на взаємовплив економічної активності і етичних норм [1, с. 3].

**Мета статті.** Розкрити значення моральних аспектів економічної культури особистості, співвідношення економічного та морального в економічній культурі студентської молоді та проаналізувати результати емпіричного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Моральна проблематика життя окремої особистості та суспільства доволі добре розроблена в соціальній психології, в психології особистості. Загальні тенденції засвоєння моральних норм, перетворення їх у «свої» детально розглянуті в роботах багатьох психологів. У пострадянському просторі розробку проблем економічної культури здійснюють активно А. Ахієзер, І. Діскін, Т. Заславська, Я. Кузьмінов, О. Морозов, Р. Ривкіна, Г. Соколова, А. Журавльов, Н. Журавльова, А. Купрейченко та ін. Серед українських учених економічна культура перебуває в центрі уваги як соціологів, економістів (Д. Богині, В. Врублевського, Є. Головахи, Т. Єфременко, В. Пилипенка, Н. Приходько, М. Семикіної, Є. Суїменка та ін.), так і психологів (Л. Карамушка, О. Філь, О. Креденцер, Ю. Швалб, В. Москаленко, Г. Ложкін, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, І. Білоконь, Т. Петровська, Н. Волянчук, О. Міщенко та ін.). Ґрунтовне комплексне теоретичне та емпіричне дослідження морально-психологічної регуляції економічної активності представників різних соціальних груп сучасної Росії було здійснено психологами РАН під керівництвом А. Л. Журавльова та А. Б. Купрейченко. Взаємозв'язок економічного та морального виховання у школярів та студентської молоді вивчався також російськими науковцями (Н.М. Тарарухіна, Л.Г. Борисова, Г.С. Солодова, О.П. Фадеева, І.І. Харченко та ін.). Однак проблема моральних аспектів економічної культури особистості ще не знайшла достатнього відображення в наукових вітчизняних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз психологічної, педагогічної, філософської, економічної, соціологічної літератури свідчить, що в останні роки до проблеми морально-економічної соціалізації молоді проявляється певний інтерес. На наш погляд, у більшості публікацій переважає економічний аспект проблеми. Часто автори наводять приклади із зарубіжного досвіду, випускаючи при цьому позитивні аспекти історичного досвіду вітчизняного господарювання, заснованого на моральних засадах чесності, самовідданості, безкорисливості, ставлення до трудової солідарності. Адже в системі моральних цінностей, притаманних моральній культурі нашого народу, значна роль належить багатовіковим народним традиціям духовно-морального життя суспільства, які беруть свій початок від общинного укладу життя, заснованого на взаємодопомозі, взаємовідповідальності.

На сьогодні існують суперечності між тими інноваційними процесами, які відбуваються в суспільному і соціально-економічному житті у зв'язку з переходом

до ринкової економіки, та потребами суспільства в особистості не лише економічно грамотній, але й високоморальній.

Увага до моральної складової економічної культури і активності особистості пов'язана також і з тим, що спільні інтеграційні процеси у всьому світі обумовили більш тісну безпосередню взаємодію людей з різних культур з різним світоглядом, ментальністю, етичними цінностями і нормами. Громадська думка останнім часом стала надавати все більше уваги і значення моральності економічних суб'єктів у зв'язку з тим, що все більше зростає вплив крупних виробників, фінансових інститутів і торговельних кампаній на благополуччя, безпеку і здоров'я великих груп людей, і, особливо, молоді.

Незважаючи на значну кількість теоретичних та емпіричних досліджень, присвячених різним аспектам зазначеної проблеми, широкий пласт питань залишається не вивченим. Одна з головних причин цього полягає у відсутності теоретичної платформи, яка б пояснювала взаємозв'язок економічної культури особистості та її моральності, специфіку їхнього співвідношення, генезис формування і їх місце в структурі єдиного процесу становлення та розвитку особистості. Ми погоджуємося з думкою В.В. Турбан, що моральні судження особистості важко піддаються емпіричному дослідженню. Причина цього – те, що всі взаємини, взаємодії, в які вступає людина, так чи інакше мають моральний характер [2, с. 263].

У період реформування у суспільстві відбуваються відповідні перетворення і в економічній свідомості молоді особистості. Вони є суперечливими, оскільки з постійним ростом економічної грамотності часто поєднуються неадекватні варіанти економічної поведінки, спровоковані інертністю, довірливістю, орієнтацією на швидкий і не підкріплений ніякими зусиллями успіх, на ризик без розрахунку. Водночас із важливими зсувами у мотиваційно-вольовому блоці в бік активності поєднується автономність від моральності особистості. Економічні якості особистості і норми поведінки можуть бути як позитивними (підприємливість, бережливість, дисциплінованість), так і негативними (безгосподарність, марнотратність, горлодерство, шахрайство). За сукупністю цих економічних якостей можна оцінювати рівень економічної культури особистості.

У сучасному світі молода людина живе і розвивається у оточенні різноманітних джерел сильного впливу на неї як позитивного, так і негативного плану; щоденно ці джерела масовано впливають на поведінку, інтелект і почуття молоді, у якій сфера моральності ще тільки формується. А тому частина молоді вважає, що можна допускати аморальні засоби досягнення своїх економічних цілей. Вибір моральних еталонів поведінки в економіці, ефективність вирішення економічних задач багато в чому залежать від соціально-психологічних якостей особистостей як учасників економічної діяльності.

**В основу емпіричного дослідження** даної проблеми покладено припущення, що рівень економічної культури молоді виявляється у господарюючому типі особистості, основними характеристиками якого є єдність «економічного» та «морального» в змісті економіко-психологічних характеристик особистості, які характеризують її як суб'єкта економічної поведінки та забезпечують адаптацію студентської молоді до умов включення її в соціально-економічний простір. Рівень

економічної культури особистості визначається нами як критерій економічної соціалізованості особистості.

**Загальна концепція дослідження** спирається на такі основні положення.

1) Економічна культура особистості визначається як економіко-психологічні якості людини, що забезпечує особистості статус економічного суб'єкта економічної діяльності в економічному просторі певної соціальної спільноти.

2) Економічна культура особистості формується в процесі її економічної соціалізації як послідовне, поетапне включення людини в різні сфери соціально-економічного простору, які відповідають її віковим потребам і можливостям.

3) Чинники становлення економічної культури особистості, зумовлено, по-перше, загальними соціально-економічними цінностями суспільства як певними нормативними вимогами до окремого індивіда, по-друге, індивідуально-психологічними можливостями їх реалізації людиною.

4) Модель емпіричного дослідження закономірностей становлення економічної культури особистості побудована на основі операціоналізації параметрів теоретичної структурно-функціональної моделі внутрішніх та зовнішніх чинників економічної культури особистості. Внутрішніми чинниками визначено конфігурацію таких структурних компонентів економічної культури особистості як когнітивний, афективний та конативний, а зовнішніми – соціально-демографічні, професійно-рольові та індивідуально-психологічні особливості індивідів.

Економічна культура особистості визначає не тільки рівень економічної активності окремої людини, але й значною мірою – ступінь розвитку економіки, темпи її зростання [3, с. 5-34]. Найважливішою складовою економічної культури, її основним джерелом є мораль. Культура за своїм призначенням об'єктивно втілює в собі можливість прогресивної діяльності. Тому важливо підкреслити, що в самих предметах економічної культури, які привласнює особистість в процесі економічної соціалізації, втілено не всякі можливості, а ті, що мають прогресивну спрямованість, несуть в собі конструктивне функціональне начало, а не деструктивне [4, с. 172]. Економічна культура особистості визначає її мислення, вчинки, дії в економічній сфері. Вона є базисом для формування й апробації нових економічних ідей, спрямованих на підвищення економіки і усього суспільного життя.

У сучасних умовах важливими її складовими є: моральність особистості, монетарна культура, уявлення про соціально успішну людину, ставлення до власності, визначення економічного статусу.

**Об'єктом** емпіричного дослідження є: економічна культура особистості.

**Предметом** - співвідношення «економічного» та «морального» в психологічних характеристиках особистості як критерій визначення рівня її економічної культури.

**Для реалізації програми дослідження використано методики:**

- Модифікована нами методика для вивчення асоціацій на тему «Етичні якості» А.Б. Купрейченко, А.Л. Журавльова;
- Авторська анкета (в якій визначаються наступні індикатори):
  - Ставлення особистості до моралі та її місця в системі регуляторів економічного життя суспільства (поряд із правом, звичаями, релігією тощо);

➤ **Когнітивний компонент** (уявлення особистості про інтереси суспільства, про суб'єкт економічної діяльності; знання і раціональна оцінка моральної регуляції економічного життя суспільства, групи чи особистості);

➤ **Емоційно-афективний компонент** (ставлення особистості до організації економічної діяльності в суспільстві, сприймання свого «Я» як суб'єкта економічної діяльності; емоційно забарвлені думки та оцінки особистістю об'єктів, подій і явищ моралі, зокрема у економічній сфері);

• **Конативний компонент** (мотивація досягнень особистості, спрямованість на майбутнє, інтереси в економічній діяльності, ціннісні орієнтації, наміри, готовність здійснювати вчинки, пов'язані з моральною регуляцією своєї економічної діяльності та економічної діяльності інших людей).

В емпіричному дослідженні взяли участь 63 особи – юнаки та дівчата у віці переважно 19-20 років. Вибірку склали студенти МАУП, факультет «Психологія», спеціалізація «практичний психолог» (21 особа), факультет «Міжнародна економіка і фінанси», спеціалізація «фінанси і кредит» (20 осіб) та студенти Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, факультет «Педагогіки, психології і соціальної роботи», спеціалізація «практична психологія» (22 особи). Серед досліджуваних дівчат більше, ніж юнаків, що загалом відбиває тенденції статевого розподілу у закладах освіти.

У ході опитування встановлено, що студентська молодь добре усвідомлює значущість та роль моралі у суспільстві. Для 68% - «суспільство обов'язково деградує без моральних норм», для 65% - «моральні норми є фундаментом суспільства, основою співробітництва людей»; 45% вважає, що саме «з допомогою моралі, моральних норм суспільство регулює поведінку своїх членів».

**Когнітивний компонент економічної культури** представлений уявленнями особистості про інтереси суспільства, про суб'єкта економічної діяльності.

Переважна більшість опитуваних (87–76%) упевнена, що законодавча база, яка визначає соціально-економічний розвиток нашого суспільства є недосконалою, при її розробці лобіюються інтереси заможних верств населення, створюються сприятливі умови для ще більшого збагачення олігархів, нехтуються інтереси тих людей, які б хотіли чесно вести свій бізнес. Лише невелика частка респондентів (2-3%) вважає, що закони «захищають, враховують інтереси всіх верств населення», несуть в собі моральне підґрунтя.

Ще Цицерон стверджував, що закони повинні карати зло і заохочувати добро, тобто закони з допомогою держави повинні заохочувати моральне у суспільстві. Адже мораль – це критерій, який показує, на якому рівні розвитку знаходиться суспільство; вона вносить в економіку своєрідний «обмежувач» безмежних потреб. Якщо в економічних законів такого «обмежувача» немає, то одні верстви населення отримують переваги для свого економічного розвитку, укорінюється всепоглинаючий егоїзм кожного індивіда. Це призводить до паразитування окремих верств населення, до збільшення соціальної нерівності у суспільстві.

Водночас, розуміючи недосконалість «морального обмежувача» законодавчої бази, 65% респондентів вважає, що більшість оточуючих людей ставляться

недоброзичливо, несхвально до аморальних відхилень в економічній сфері, а 30% - нейтрально, байдуже; і лише 2% - доброзичливо, схвально.

В **емоційно-афективному компоненті** економічної культури досліджувалося сприймання суб'єктів економічної діяльності, враховуючи їхні статки та засоби їх досягнення. Розшарування суспільства, яке відбулося за часів ринкового господарювання, різними людьми сприймається по-різному. У буденній свідомості, на нашу думку, ставлення до заможних, успішних, процвітаючих людей поступово змінюється від різко негативного до більш терпимого, позитивного. Навіть можна стверджувати, що успішна підприємницька страта перетворюється в еталонну, референтну групу для значної частини молодих людей.

Про переважно нейтральне ставлення до економічно успішних людей свідчать відповіді респондентів: 71% - нейтрально, 13% - доброзичливо; 0 % - вороже; 14% - важко відповісти. Оцінюючи, чи зажили своїх статків заможні люди у нечесний спосіб, ствердно відповіли 16%, 60% - визначилися, як «можливо», а лише 6% - заперечно.

Бідність і багатство – це доволі «свіжі» поняття для соціологічного та психологічного сприйняття обивателя. Ще десять років тому вітчизняних громадян не прийнято було поділяти на полярні за матеріальним становищем групи. Сьогодні багатство із абстрактного поняття перетворилося у конкретну ціль і цінність, якими молоді люди оперують досить вільно. На відміну від попереднього покоління, яке виросло у суспільстві, де категорія багатства містила у собі негативний відтінок, а матеріальне благополуччя асоціювалося в основному із середнім рівнем життя («не бути бідними, нужденними»), сучасна молодь легко прийняла у свій ціннісний світ багатство, гроші як важливий показник життєвого успіху.

На цьому фоні прагнення сучасних молодих людей мати високий дохід, стати багатими може видатися аморальними. На наш погляд, тут більше проглядає зміщення інтересів у бік прагматизму. Гроші стають необхідною умовою самореалізації та повноцінного розвитку - фізичного, інтелектуального, культурного, духовного. Високий рівень достатку розглядається як передумова для підвищення самооцінки і входження в еталонну референтну групу, отримання хорошої освіти укладання вдалого шлюбу.

На думку респондентів, важливими засобами досягнення цілей у житті є: а) «уміння пристосуватися» (81%), зовсім не важливим це уміння вважають 5%; б) «гроші» (71%), не важливими гроші вважають 6%; в) «зв'язки з потрібними людьми» (73%), не важливими їх вважає 0%; г) «освіта» (59%), не важливою освіту вважають 6%. До числа важливих якостей, які сприяють досягненню поставлених цілей, респонденти віднесли також «працелюбність» (78%), «ініціативність, винахідливість» (68%), «чіткі життєві плани» (68%), «здібності, талант» та «хороше здоров'я» (по 63%). Водночас «чесність і принциповість» як важливі моральні якості, що дозволяють досягти успіху у житті, не отримали такої ж високої оцінки, 37% вважають їх «не дуже важливими, а 13% - «зовсім не важливими».

Щодо ролі таких засобів, як «допомога батьків, родинні зв'язки», «удача, везіння», то думки опитуваних розділились майже порівну щодо їхньої важливості і не важливості.

Проаналізовано також уявлення студентів про сучасну молодь як учасника економічних відносин. Серед якостей, які притаманні **більшій частині молоді**, респонденти відмітили: «надмірна турбота про розваги, зовнішній вигляд» (67%), «надмірний інтерес до придбання речей» (65%), «зловживання алкоголем» (54%), «зайнятість виключно своїм особистим благополуччям» (52%). Тобто, в оцінках опитуваних щодо ролі молоді має місце тенденція індивідуалістичного спрямування особистості.

**Дослідження конативного компоненту** економічної культури включало в себе оцінку ступеня бажання респондентів йти на економічний ризик моральними чи аморальними способами та оцінку основних причин, які підштовхують молодих людей до протиправних, аморальних дій в економічній сфері. Аналіз відповідей показав, що 79% респондентів виявили середнє бажання йти на економічний ризик лише моральними засобами заради підвищення своїх доходів; 11% - дуже слабке бажання, а 5% - сильне бажання. Виявили сильне бажання застосовувати аморальні способи (переступивши моральні норми) заради підвищення своїх доходів в ситуаціях економічного ризику лише 2% респондентів, середнє – 35%, а основний масив (63%) – дуже слабке бажання. Отже, можна стверджувати, що основна маса студентів воліла б досягати економічного успіху, ризикувати, застосовуючи моральні способи і засоби, виявляючи при цьому середнє бажання.

Як вважають респонденти, основними причинами, які підштовхують молодих людей до протиправних, аморальних дій в економічній сфері, є: «можливість отримання легкої здобичі, легких грошей» (76%); «неможливість законним чином заробити гроші» (63%); «низький рівень доходів у сім'ї» (52%). Водночас менше половини опитаних (41%) вважає, що «недієвість моральної перестороги всередині себе» є тим чинником, що спонукає молодь до аморальних дій в економічній сфері, а майже третина (27%) зазначає чинник «безкарності правопорушень в економічній сфері».

У процесі навчання студент повинен чітко засвоїти, що ринкове господарство за своєю суттю не може бути аморальним. Адже воно являє собою такий механізм виробництва і розподілу, який забезпечує отримання матеріальних благ для суспільства в цілому, а не для хижацького збагачення і розкошів окремого індивіда. Діючи в рамках ринкової економіки, люди прагнуть до власної вигоди, але досягти поєднання особистих та суспільних інтересів вони можуть лише тоді, коли спираються на загальновизнаний етичний фундамент.

**Висновки.** Подолання кризової економічної ситуації в нашому суспільстві багато в чому залежить від того, наскільки свідомість молодої людини буде підготовлена до розуміння закономірностей розвитку економічних відносин, до вирішення складних економічних завдань. Саме таке розуміння буде сприяти формуванню у студентської молоді економічно обґрунтованої поведінки, розумних потреб, відповідальності.

Економічна і моральна культура тісно пов'язані. Адже вони мають єдину мету – формувати уявлення, погляди, принципи, правила поведінки, які будуть адекватними загальнолюдським гуманітарним цінностям. Морально-економічна соціалізація особистості перетворює її суспільно корисну діяльність у звичну потребу.



## Список використаної літератури

1. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 436 с.
2. Турбан В.В. Психологія етичної свідомості: Монографія / В.В. Турбан. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – 372 с.
3. Москаленко В.В., Шайгородський Ю.Ж., Міщенко О.О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект [монографія] / В.В. Москаленко, Ю.Ж. Шайгородський, О.О. Міщенко. – К.: Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. – 348 с.
4. Москаленко В.В. Економічність та моральність як складові економічної культури особистості / В.В. Москаленко // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – с. 170

В статье рассматривается значение нравственных аспектов экономической культуры личности, проанализированы результаты эмпирического исследования соотношения экономического и морального в экономической культуре студенческой молодежи. Экономическая культура личности является показателем ее интегрированности в экономический социум, возможности ощущать себя его полноценным субъектом, экономически успешной личностью. Гармоническое соединение экономического и нравственного в экономико-психологических характеристиках личности определяет ее экономическую культуру.

*Ключевые слова:* экономическая культура личности, студенческая молодежь, нравственность, когнитивный, эмоционально-аффективный, конативный компоненты экономической культуры личности.

The article discusses the importance of the moral aspects of economic culture of the individual, analyzed the results of an empirical study of economic and moral relations in the economic culture of students. Economic culture of personality is an indicator of its economic integration into society, the opportunity to experience its full-fledged subject, economically successful person. Harmonic connection economic and moral in the economic and psychological characteristics of the individual determines its economic culture.

*Key words:* economic culture of personality, students, morality, cognitive, emotional- affective, conative components of economic culture of the individual.

**УДК: 159.937 + 159.954]: 316.77**

## ТВОРЧІ ФУНКЦІЇ ПЕРЦЕПЦІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НАСИЧЕНОСТІ

**В.О. Моляко**

*завідувач лабораторії психології творчості  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
дійсний член НАПН України,*

*доктор психологічних наук, професор;  
**М.В. Кокарева,**  
старший науковий співробітник лабораторії  
психології творчості Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук;  
**Е.В. Кіричевська,**  
науковий співробітник лабораторії  
психології творчості Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук;  
**Л.М. Найдьонова,**  
старший науковий співробітник лабораторії  
психології творчості Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Аналізуються творчі функції перцепції, викладаються основні положення концепції творчого сприймання інформації. Розглядаються психологічні особливості та специфіка сприймання різних типів екранної інформації. Зокрема, акцентується увага на функціонуванні модусу зворотних зв'язків. Подаються результати дослідження проявів творчого сприймання релігійної інформації в юнацькому віці. Формулюється типологія сприймання студентами інформації рекламного змісту на основі аналізу співвідношення сприйнятливості студентів до рекламної інформації та їх творчої спрямованості.

*Ключові слова:* творче сприймання, екранна інформація, релігійна інформація, рекламна інформація.

**Постановка проблеми.** Подальша розробка проблеми творчої діяльності цілком логічно залучає до кола досліджуваних питань не тільки вже, так би мовити, класичні підпроблеми свідомості та несвідомого, мислення, обдарованої особистості, але й такі, які з різних причин ще не потрапили у теоретичний та експериментальний фокус. Це стосується, зокрема, такого масштабного масиву проявів психіки як сприймання. Звичайно, йдеться зовсім не про те, що ця автономна проблема мало досліджувалась, навпаки у цій сфері мова може йти про величезну кількість спеціальних праць вітчизняних та зарубіжних вчених. Тут мається на увазі ракурс, який, з нашої точки зору, ще й до сьогоднішнього дня залишається поза адекватною увагою, а саме – про творчі функції сприймання, творчу перцепцію, що, враховуючи її, так би мовити, процесуальну первинність, авангардність фактично обумовлює ледь не всі наступні психічні процеси, саму психічну діяльність та поведінку суб'єкта у різних масштабах і вимірах. І це тим більш парадоксально, що на такі функції перцепції в тій чи іншій мірі вказувалось багатьма дослідниками, про що конкретно йтиметься в цій та подальших наших статтях.

**Виклад основного матеріалу.** Формуючи нашу гіпотезу відносно особливостей функціонування творчого сприймання, ми орієнтувались в першу

чергу на названі вище підходи Г.С. Костюка та Г.Д. Елькіна, ДМ. Узнадзе, Дж. Брунера, У. Найссера, Е. Бехтеля та А. Бехтеля, а також на окремі положення деяких інших концепцій, про що мова йтиме у подальших розробках цієї проблеми. Тут ми викладемо деякі основні положення нашої концепції, орієнтуючись при цьому на визначення творчого сприймання, яке вже подавали раніше [4]:

1) під сприйманням ми розуміємо цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – в першу чергу, не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню);

2) під творчим сприйманням ми розуміємо саме процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [4, с.7].

Таким чином, говорячи про творче сприймання, ми орієнтуємось на такі два основних варіанти його прояву: це сприймання нового предмета, коли творчість, так би мовити, повинна проявитись обов'язково, або ж віднайдення при сприйманні чогось відомого нових елементів, ознак та ін. Важливо підкреслити, що в нашій гіпотезі ми йдемо навіть далі й стверджуємо, що сприймання будь-якого предмета (об'єкта, явища, іншої людини та т.ін.) – буде творчим, оскільки базуємо свою теорію творчості на плинності як об'єктивної інформації, яку ми сприймаємо, так само й на плинності наших психічних процесів (див. відповідні положення у філософії буддизму, у теорії «потoku свідомості» У. Джемса, нашу інтерпретацію процесу розв'язання творчої задачі – [5]). Це може видатись дещо радикальним ствердженням, але слід зазначити, що в цьому відношенні у нас немає фактично аж ніякого пріоритету. Для ствердження такого трактування можна було б навести чимало однозначних аргументів інших авторів, але за браком місця наведемо тут лише висновок одного з сучасних філософів: «поскілки й виникнення сприймань, й переробка їх мисленням у поняття виявляє собою творчість, тому є підстави стверджувати, що пізнання – творчий процес, пов'язаний із формуванням понять, нових знань» [1, с. 6].

До цього слід додати, що такий підхід можна переконливо базувати на фундаментальних особливостях адаптаційних можливостей психіки, адже навіть елементарний аналіз свідчить, що не тільки стратегічні та тактичні, а навіть ситуативні завдання поточної орієнтації вимагають адекватного оцінювання, інтерпретації будь-якої оточуючої інформації, тобто необхідності розв'язання задачі більш чи менш свідомого розуміння того, що нас оточує в кожен конкретний момент.

За формою продуктами творчого сприймання будуть не тільки образи різної модальності, але й поняття, як більш чи менш виражені та закріплені у вербальності, фіксації, які супроводжують впізнавання, оцінювання, інтерпретацію, зрештою розуміння й певне його виокремлення у загальному процесі первинних етапів функціонування системи «суб'єкт – об'єкт».

Ми схильні до гіпотез, що базуються на розгляді процесів сприймання як таких, які починаються з активізації оперативних і глибинних структур і в нашому розумінні таке сприймання може бути описане як функціонування ланцюгу «праобраз – прообраз – образ-орієнтир» (див. також [5]).

У свою чергу в залежності від складності, масштабності, новизни сприйнятих об'єктів та ієрархічно сформованих диспозицій конкретного суб'єкта вибір, принаймні попередній, відповідних праобразів, а надалі – прообразів, базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми, до складу якої ця задача може входити.

У будь-якому випадку розв'язання нової задачі формування творчого перцептивного образу-конструкції відіграватиме роль організуючого й регулюючого процес проекту, або ж, навпаки, коли йдеться про створення неадекватного, хибного образу виступатиме в ролі блокіратора [7].

Продовжуючи дослідження проблеми творчого сприймання [9], коротко представимо ті з них, що стосуються сприймання екранної, релігійної та рекламної інформації.

У рамках дослідження творчого сприймання Л.М. Найдьонова розглядає сприймання екранної інформації. Проблема сприймання екранної інформації є надзвичайно актуальною у наш час. В сучасному світі значущою частиною життя людей стала взаємодія з пристроями, що мають екран. Технічний прогрес дав нам безліч спеціалізованих вузькогалузових пристроїв, що мають екран, а також персональні комп'ютери, телевізори, телефони, які стали масовими. Сьогодні велику частину інформації, що сприймає людина у повсякденному житті, вона сприймає за допомогою екрану.

Екранна інформація більшою мірою належить до візуальної інформації. Хоча переважно така інформація є змішаною, (залучення аудіо чи навіть тактильної інформації) але візуальний компонент є провідним. Сприймання різних типів екранної інформації (текстової, графічної, відеоінформації, мультимедійної) досліджується в різних галузях науки.

Найбільш поширеними є прикладні дослідження в освітній, комп'ютерній, маркетинговій галузях, тощо. Переважно такі дослідження стосуються принципів побудови інформаційного повідомлення для найбільш ефективного сприймання його з екрану. Також вивчаються актуальні питання щодо сприймання інформації, яка несе в собі ризики, розглядається телепродукція та Інтернет-контент, що несуть в собі небезпечну інформацію для дітей різного віку. Вивчення різноманітних аспектів сприймання інформації в Інтернеті, в тому числі особливості сприймання людини людиною як частини Інтернет-комунікації.

Для кожного з типів екранної інформації окреслені психологічні особливості сприймання. Одним із аспектів на які звертається увага є особливості сприймання специфічної і неспецифічної інформації з різних носіїв (Наприклад папір–звичайний екран–екран «електронне чорнило» для текстової (неспецифічної) інформації, або смартфон–телевізор–великий екран для відео (специфічної) інформації).

Спираючись на вищезазначене визначення, творче сприймання екранної інформації – це процес (інколи включають і його результат), конструювання

суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності, що були відображені на екрані.

Оскільки в результаті творчого сприймання конструюється цілісний перцептивний образ, ми вважаємо, що при розгляді екранної інформації, наприклад візуальної інформації в мережі Інтернет, одним із важливих елементів перцептивного образу є особливість середовища, в якому вписано візуальну інформацію. Перцептивний образ певного об'єкту (візуальної інформації) не є вільним від контексту, в якому ця інформація стає доступною суб'єкту сприймання.

Дослідивши один із аспектів сприймання екранної інформації, а саме сприймання інформації художнього спрямування в Інтернет-середовищі, було запропоновано два модуси творчого сприймання: посередницький і та зворотного зв'язку.

Ми розглядаємо сам Інтернет-ресурс, як результат творчого сприйняття. Адже власник, сприймаючи різну інформацію (в даному випадку картини), створює новий цілісний образ – власний щоденник, цим автор надає можливості додаткової творчості щодо деяких картин – привертаючи увагу до окремих деталей і спрямовуючи обговорення в певне русло або навіть супроводжуючи її власною поезією. Тим самим створюється спільний комунікативний простір для сприймання та отримання спільного досвіду творчого сприймання. Своєрідний *посередницький модус творчого сприймання*.

Якщо звернутись до аудиторії, яка сприймає цей творчий продукт, то проведений аналіз коментарів, які було зроблено щодо найбільш обговорюваних 40 картин, викладених на цьому ресурсі, показує: переважна більшість коментарів – це оціночні судження. Їх можна розділити на дві групи: щодо самої картини, її окремих елементів або певних технік зображення – предметні коментарі. Друга група стосується насамперед характеристики власних відчуттів, які виникають у глядача – ми назвали такі коментарі особистісними.

На нашу думку, можна говорити про творче сприймання, яке приводить до формулювання і предметних і особистісних оцінкових суджень. Адже ми говоримо про художню критику як певну творчість. Існують творчі елементи винайдення нових елементів і ознак твору навіть при творенні власного ставлення до нього, опосередкованого ставленням до себе. Проте у коментарях-зворотних зв'язках чимало творчого сприйняття і в більш традиційному сенсі. Зокрема не рідкі перенесення намальованого у власне життя, співвіднесення, розвиток і співтворення образу, заснованого на сприйнятті картини, заснування поетичних асоціацій та створення власного поетичного образу. Таким чином, можна виокремити ще один модус творчого сприймання екранної візуальної інформації в Інтернеті – *модус зворотних зв'язків*.

Якщо звернутись до аудиторії, яка сприймає цей творчий продукт, то проведений аналіз коментарів, які було зроблено щодо найбільш обговорюваних 40 картин, викладених на цьому ресурсі, показує: переважна більшість коментарів – це оціночні судження. Їх можна розділити на дві групи: щодо самої картини, її окремих елементів або певних технік зображення – предметні коментарі. Друга група

стосується насамперед характеристики власних відчуттів, які виникають у глядача – ми назвали такі коментарі особистісними.

На нашу думку, можна говорити про творче сприймання, яке приводить до формулювання і предметних і особистісних оцінкових суджень. Адже ми говоримо про художню критику як певну творчість. Існують творчі елементи винайдення нових елементів і ознак твору навіть при творенні власного ставлення до нього, опосередкованого ставленням до себе. Проте у коментарях-зворотних зв'язках чимало творчого сприйняття і в більш традиційному сенсі. Зокрема не рідкі перенесення намальованого у власне життя, співвіднесення, розвиток і співтворення образу, заснованого на сприйнятті картини, заснування поетичних асоціацій та створення власного поетичного образу. Таким чином, можна виокремити ще один модус творчого сприймання екранної візуальної інформації в Інтернеті – *модус зворотних зв'язків* [8].

У контексті проблематики дослідження творчого сприймання релігійної інформації Е.В. Кіричевської, терміни *релігійне* та *поетичне* сприймання розглядаються нами як аналогічні творчому, адже їх сутність якраз і полягає в нестандартному, дещо абстрактному сприйманні сакральних речей та їх природи.

Отже, кожен сприймає і формулює присутність Бога в межах своєї суб'єктивності. Не знайдеться навіть декількох людей, релігійне сприймання яких було б ідентичним, у кожного не тільки своя глибина, але і своя емоційна забарвленість релігійного сприймання.

Об'єктивність релігійного сприймання полягає в тому, що воно не вичерпується виключно душевними, психологічними станами, а природно виходить із навколишнього світу, з об'єктивно реальної тканини буття. Переживаючи красу природи, благородство людських відносин, багатозначність витворів мистецтва, намагаючись усвідомити безсмертя душі або, навпаки, осягаючи трагедію людського існування, неминучість і нез'ясовність «черговості» смерті, людина відзначає присутність у власному житті Вищого початку. Об'єктивність релігійного сприймання виявляється і в тому, що в тій чи іншій мірі воно фіксується практично кожним. Як правило, йдеться не про суб'єктивність і об'єктивність релігійного сприймання, а про віру. Віра формується на основі осмислення релігійного досвіду, але, безумовно, є якісно іншим за змістом поняттям. Релігійний досвід може бути пов'язаний і з язичницьким світовідчуттям, і з особливостями містичного досвіду різних релігійних конфесій. Християнське сприймання проявляється тоді, коли йдеться про розуміння Божественного через Святе Письмо (Біблію), через християнські символи, образи, знаки, метафори.

У наших дослідженнях було виявлено, що в юнацькому віці мають місце прояви творчого сприймання релігійної інформації, зокрема вміння здійснювати аналіз продуктів релігійної творчості знаково-символічної, образної, архетипічної форми презентації, здатність виділяти в них логічні та смислові зв'язки, утворюючи певну інформаційну цілісність на основі вже існуючих у досвіді реципієнта кодів сприймання.

З'ясовано, що розвиток сприймання юнаками інформаційного поля релігійного знання через розуміння символу, знаку, образу характеризує його як процес створення нових кодів сприймання. Нами також було встановлено, що у процесі

формування творчого сприймання інформації, наявної у продуктах релігійної творчості, в юнацькому віці простежується дві тенденції: на первинному етапі стереотипізація, і на наступних етапах цілеспрямованого сприймання фіксуються стратегічні тенденції символізації, кодування, міфологізації. У ситуації постійного притоку інформації релігійного характеру у юнаків, під тиском її (інформації) надлишку, формується здатність до проявів творчого сприймання інформаційного поля релігії.

У ряді експериментальних досліджень нами було з'ясовано, що в юнацькому віці навичка самостійно виявляти та осмислювати образи, знаки, символи збагачує сприймання релігійної інформації, переводить його із розряду механічного в розряд творчого. Здатність розуміння студентами буквального смислу Біблії та інших джерел релігійної інформації є важливим, проте, завдяки розвитку в юнацькому віці творчого його сприймання, розвивається особлива здатність тлумачення непрямого та прихованого смислу через осмислення знаків, символів, образів.

Отже, суб'єктивність та об'єктивність релігійного творчого світосприймання, співвідношення релігійного досвіду та віри не лише обумовлюють можливість, але і актуалізують необхідність вивчення релігійної творчості особистості [2].

М.В. Кокарева зазначає, що у ракурсі визначення проявів творчості при сприйманні рекламної інформації, дослідження можливе у таких чотирьох аспектах: виявлення ознак творчості у самому процесі сприймання; визначення характеристик сприймання творчої особистості; виявлення ознак об'єкту сприймання, які спонукають глядача до проявів творчості; визначення вікових особливостей, які найбільшою мірою реалізуються у процесі сприймання рекламної інформації та мають відношення до творчості.

Проаналізувавши співвідношення сприйнятливості студентів до рекламної інформації та їх творчої спрямованості, на основі одержаних емпіричних даних нами визначено *чотири типи сприймання* студентами інформації рекламного змісту [3].

Перший тип характеризуються високим рівнем творчості та високою сприйнятливістю до рекламної інформації. Схильність розбиратися у складних задачах дозволяє студентам розрізняти якісну та неякісну інформацію, виявляти у ній конструктивне, те, що може бути корисним для побудови власної картини світу та налагодження соціального та побутового комфорту. Схильність до ризику дозволяє студентам, яким властивий цей тип сприймання, приймати можливі непередбачувані наслідки від вибору скористатися рекламованими товаром чи послугою. У допитливих студентів рекламна інформація може викликати зацікавлення, бажання розібратися, перевірити її достовірність. Допитливі студенти з високою сприйнятливістю до інформації рекламного змісту реагують на все оригінальне, незвичне, на рекламу повністю нових товарів/послуг. Уява дозволяє студентам самостійно доповнити ту інформацію, якої у рекламному повідомленні не вистачає, можливо не завжди вірно.

*Другий тип* характеризується високим рівнем творчості та низькою сприйнятливістю до рекламної інформації. При необхідності вибору певного товару чи послуги, студенти, яким властивий цей тип сприймання, будуть меншою мірою керуватися інформацією, одержаною з рекламних повідомлень. Вони більшою

мірою цікавляться реальними властивостями необхідного товару чи послуги, їх відповідністю самостійно сформованим критеріям.

*Третій тип* характеризується низьким рівнем творчості та високою сприйнятливістю до інформації рекламного змісту. Студенти, яким властивий цей тип сприймання, найбільше реагують на рекламу повністю нових товарів/послуг. Але низька схильність до ризику, допитливість, уява та схильність розбиратися у складних задачах блокують вибір нових рекламованих товарів та послуг, залишаючи бажання їх придбати не реалізованим.

*Четвертий тип* характеризується низьким рівнем творчості та низькою сприйнятливістю до рекламної інформації. Таким студентам властива недовіра до інформації рекламного змісту, її заперечення, відторгнення, ставлення до неї як до абсолютно некорисної.

Також визначені типи сприймання відрізняються за чутливістю до візуальної та звукової інформації. А саме – найвищу чутливість виявлено у першого типу, а найнижчу – у четвертого. У третього типу виявлено, що чутливість до візуальної інформації є більшою, ніж до звукової. Вони швидше будуть користуватися вже знайомими товарами та послугами, ніж будуть шукати щось нове [3].

Таким чином, аналізуючи функції творчого сприймання ми можемо зробити наступні **висновки**:

1) сприймання визначається як цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невіддільно пов'язана з іншими психічними функціями;

2) два модуси творчого сприймання: посередницький та зворотного зв'язку були запропоновані в межах дослідження функцій сприймання екранної інформації, а саме сприймання інформації художнього спрямування в Інтернет-середовищі;

3) суб'єктивність та об'єктивність релігійного творчого світосприймання, співвідношення релігійного досвіду та віри не лише обумовлюють можливість, але і актуалізують необхідність вивчення релігійної творчості особистості

4) аналіз співвідношення сприйнятливості студентів до рекламної інформації та їх творчої спрямованості дозволив виявити психологічні особливості сприймання студентами інформації рекламного змісту;

### Список використаної літератури

1. Вахтомин Н.К. Практика – мышление – знание / Н.К. Вахтомин // К проблеме творческого мышления. – М.: Наука, 1978. – 560 с.
2. Кіричевська Е.В. Сприймання релігійної інформації в юнацькому віці / Е.В. Кіричевська // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 107-113. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.



3. Кокарева М.В. Сприймання студентами рекламної інформації / М.В. Кокарева // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 114-119. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
4. Моляко В.А. Психологические аспекты поэтического восприятия. – Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.4. – Житомир, 2008. – С.7-17.
5. Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены. / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
6. Моляко В.О. Генетичні індикатори конструювання образів світу в сучасному інформаційному просторі / В.О. Моляко // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 10-40. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
7. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. // За ред. В.О. Моляко. – Житомир. 2008. – Том 12. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 7-14.
8. Найдьонова Л.М. Особливості сприймання екранної інформації в підлітковому віці / Л.М. Найдьонова // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 81-86. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
9. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія // В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова та ін. / за ред. В.О. Моляко. – Кіровоград, 2012. – 210 с.

Анализируются творческие функции перцепции, излагаются основные положения концепции творческого восприятия информации. Рассматриваются психологические особенности и специфика восприятия разных типов экранной информации. В частности, акцентируется внимание на функционировании модуса обратных связей. Подаются результаты исследования проявлений творческого восприятия религиозной информации в юношеском возрасте. Формулируется типология восприятия студентами информации рекламного содержания на основе анализа соотношения восприимчивости студентов к рекламной информации и их творческой направленности.

*Ключевые слова:* творческое восприятие, экранная информация, религиозная информация, рекламная информация.

Creative functions of perception are analyzed, main positions of the conception of information's creative perception are presented. Psychological features and specifics of different types of screen information perception are observed. Particularly, attention is focused on the modus of reverse connection. The results of the research of religious information's creative perception displays in juvenile age are presented. Typology of advertising information perception basing on the analysis of correlation between students' perceptiveness to advertising information and their creative orientation is formulated.

*Key words:* creative perception, screen information, religious information, advertising information.

## ДІАЛОГІЧНА ПАРТИЦІПАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РЕГУЛЯЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

*І.В. Петренко,  
старший науковий співробітник  
лабораторії психології спілкування  
Інституту соціальної та політичної  
психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Стаття присвячена вивченню комунікативних механізмів регуляції поведінки особистості у ситуації конфлікту. Зазначено, що найважливішим механізмом регуляції соціальної активності особистості в процесі комунікативної взаємодії є діалогічна партиципація. Соціальний діалог розглянуто як багатогранний процес з визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень його учасниками. Доведено, що діалогічна партиципація виявляється через партнерство, співробітництво, співпричетність, взаєморозуміння, залучування особистості до вирішення гострих соціальних проблем.

*Ключові слова:* діалогічна партиципація, соціальний діалог, комунікативна взаємодія, регуляція поведінки, ситуація конфлікту.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, супроводжуються підвищенням рівня конфліктогенності, що має своє виявлення у багатьох сферах соціального життя. У цьому контексті набуває особливої значущості вирішення питань щодо осмислення чинників виникнення і особливостей прояву різноманітних конфліктів, зниження їх негативних наслідків та використання позитивного потенціалу соціальних протиріч для подальшого суспільного розвитку. У зв'язку з цим, вивчення комунікативних механізмів регуляції поведінки особистості у ситуації конфлікту є вельми актуальним.

Зазначимо, що з'ясування й конкретизація накопичених соціальних проблем з метою їх розв'язання неможливе без реалізації й дотримання суб'єктами спілкування принципу діалогічної партиципації, що є, згідно з нашим розумінням, основним механізмом регуляції соціальної активності особистості в процесі комунікативної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Партиципація або співпричетність, залученість особистості до вирішення поставлених перед нею завдань розглядається дослідниками як перспективний напрям у розвитку сучасної психологічної науки. Психологічне залучування (participation, involvement, implication) визначається як такий вимір функціонування людини у соціумі, вивчення феноменів якого спрямовуватиме науковий пошук до подальшого отримання нових знань щодо всебічного розуміння закономірностей регуляції поведінки особистості, у тому числі й в ситуаціях конфлікту.

Поняття «partiципация» (participation) використовується як міждисциплінарний термін у різних наукових областях, у тому числі в філософії, антропології, економіці, політиці, культурології, лінгвістиці, соціології, психології, що вказує на широту і різноманітність значень, контекстів і ситуацій, в яких знайшов своє застосування означений термін і його похідні [3, 4, 6, 7, 8].

Партиципация виявляється через партнерство, участь у суспільному житті, пробудження самосвідомості особистості, залучення її до вирішення соціальних проблем (конфліктів), усвідомлення відповідальності за власні дії, засвоєння ціннісних орієнтирів, опанування демократичних традицій і навичок діалогічної комунікації (обговорення, ефективний обмін думками між учасниками взаємодії), уміння слугувати інтересам соціального середовища.

Приміром, «partiципация» визначається, як: процес залучення персоналу до управління фірмою (Дж.Коттон); відчуття співпричетності у співробітників організації, що підвищує зацікавленість в результатах спільної роботи та її ефективність (Г.М. Андрєєва, А.Л. Свенцицький, Е. Локе, А. Ловін, К. Міллер, П. Монге й ін.); особливості взаємодії керівника і підлеглого (Т. Мітчелл, Дж.Ньюмен); участь громадян й громадянського суспільства у державному управлінні; їх доступ до інформації та вплив на ухвалення рішень, що приймаються різними державними інституціями; міжгрупова чи міжособистісна взаємодія, що веде до згоди, консенсусу, рівності сторін (Ф. Хелер, Дж. Штраус); соціально-психологічний феномен, що зумовлює становлення самодетермінації, саморегуляції, автономності, саморозвитку особистості (Дж. Брехам, Е. Деси, Е. Уліх); ознака містичного характеру прагматичного (архаїчного) мислення, надприродного в первісному сприйманні, що має свій прояв у колективних уявленнях розвинених суспільств (Л. Леві-Брюль); механізм конструювання «життєвого світу» особистості (П. Бергер, Т. Лукман); категорія індивідуальної «картини світу»; відчуття внутрішньої (психічної, ментальної, духовної) близькості особистості до інших людей, істот, реалій, подій та ідей (І.Є. Кім); базовий принцип світосприйняття особистістю дійсності (Н.Ф. Спірідонова); відношення суб'єкта до різного роду об'єктів навколишнього середовища (В.В. Іванов); смисловий компонент у внутрішній або знаковій сфері особистості (Ю.Д. Апресян); етап розвитку егоцентричного мислення дитини на шляху від реалізму до об'єктивності та від абсолютності до реципрокності (взаємності) (Ж. Піаже).

Партиципация відноситься до такої поведінки людини, що виявляється у разі набуття нею можливостей до розширення своїх прав, оскільки співробітництво у межах кваліфікаційних, посадових або професійних повноважень не розглядається як партиципация. Окрім того, усвідомлена партиципацийна взаємодія може відбуватися між суб'єктами, які взаємозалежні один від одного, взаємопов'язані між собою, наприклад, завдяки виконанню сумісного завдання, причому такий зв'язок має місце як у горизонтальній (не ієрархічній), так і вертикальній (ієрархічній) площинах. Ще однією важливою характеристикою партиципацийного процесу є його відкритість для всіх учасників комунікації, тобто будь-яка прихована поведінка, закрита інформація, латентні наміри не є предметом для спільного обговорення. Разом з цим, важливим механізмом партиципация, без якого її здійснення неможливо, є право співрозмовників на вільне висловлювання власної думки.

Відтак, *принцип діалогічної партиципації* як один з основних принципів розгортання комунікативного процесу постулює те, що ефективна діалогічна взаємодія відбувається між рівними, взаємозалежними суб'єктами, відкритими до спілкування, вільними у висловлюванні власної думки, які залучені для реалізації спільного завдання і є співпричетними до його виконання.

У процесі виконання науково-дослідної роботи з вивчення соціальних діалогів у вимірах когнітивного спілкування нами побудовано модель функціонування діалогічної партиципації суб'єктів комунікативної взаємодії. Зазначимо, що процес діалогічної партиципації розгортається на певному соціокультурному фоні і здійснюється поетапно. У ході вирішення проблемної ситуації (дилеми) і постановки комунікативного наміру, задуму, ідеї, тобто спільної мети (сумісного завдання) між суб'єктами комунікативної взаємодії створюються умови для виникнення партиципаційного процесу, що реалізується через горизонтальну комунікацію (консультування) та/або вертикальну комунікацію (інформування). Для прийняття рішення щодо реалізації діалогічної партиципаційної дії необхідним є доступ до інформації і процесу прийняття рішення, що зумовлює більш високий ступінь включеності комунікантів. Здійснення діалогічної партиципаційної дії відбувається завдяки комунікативним засобам: роз'яснення, доведення, декларування, ствердження. Партиципаційна дія здійснюється завдяки поточному оцінюванню її результатів, коригуванню, за необхідності, її мети і прогнозуванню наслідків. Заключним етапом процесу партиципації є досягнення суб'єктами комунікативної взаємодії спільного результату, мети – соціального взаєморозуміння (див. рис. 1).



**Рис.1. Модель діалогічної партиципації**

Наслідки і результати партиципації можна розглядати на декількох рівнях, а саме:

✓ особистісному (особистісна мотивація: потреба у незалежності, автономії, свободі вибору, самостійності, самореалізації; саморегуляція, когнітивні і соціальні компетенції; продуктивність і самоефективність);

✓ організаційному (організаційний клімат, культура, ідентичність і образ організації);

✓ соціальному (вплив на суспільні процеси, соціальні перетворення).

На наш погляд, лише в процесі діалогічної партиципації співучасники міжсуб'єктної взаємодії набувають здатності до критичного й позитивного мислення, свободи спілкування, створюють відносини співпричетності, мають можливість створювати нові цінності і смисли, обирати різні шляхи до подальшого особистісного розвитку й самозміни. Без діалогу, у всіх його проявах, немає спілкування, а без спілкування не може бути партнерства, взаєморозуміння, досягнення спільного результату.

Зазначимо, що реалістична модель діалогу, з точки зору Д. Харра (D.Harrah), повинна мати такі характеристики [5, 10]:

- наявність необмеженої кількості учасників діалогу;
- відсутність контролю відносно черговості чи тривалості мовлення (виступів, реплік) учасників діалогічної комунікації;
- неприпустимість недоречних обмежень щодо використовуваної мови;
- прийнятність того, що повідомлення можуть бути необмежено великими за розміром і складними за формою, включаючи будь-яку кількість пропозицій різних граматичних категорій;
- допустимість гнучкості й вибіркової адресації повідомлення (будь-який комунікант може адресувати своє повідомлення будь-якому опонентові чи групі опонентів і має допускати таку можливість, що декілька опонентів мають можливість спільно надсилати свою інформацію одному чи декільком пропонентам);
- наявність точності щодо суті повідомлення, тобто інформація має вказувати на раніше виголошену інформацію або на частину інших повідомлень;
- доцільність у використанні оцінних понять, що забезпечують оцінку комунікації на мікро-рівні (окремих питань, тверджень) і макро-рівні (діалогу в цілому).

Діалогічний підхід до комунікативної взаємодії дозволяє обійти так звану трилему Мюнхаузена – дане Хансом Альбертом (Hans Albert) метафоричне визначення аргументу про неможливість всебічного логічного обґрунтування всіх пропозицій системи (під системою маємо на увазі соціальний діалог), оскільки при обґрунтуванні одних пропозицій використовуються інші, які у свою чергу також вимагають обґрунтування. Це означає, що той, хто захищає власні погляди, стикається з необхідністю або має можливість вибору між регресією у безкінечність, логічним колом чи припиненням спроб обґрунтування своєї позиції на будь-якому етапі обговорення (так зване «розірвання ланцюга обґрунтувань»). Зауважимо, що для уникнення цієї трилеми, у сучасних дослідженнях мовної комунікації сформульовано і застосовано максими (правила, положення) ведення діалогу, що ґрунтуються на ще одному принципі спілкування – принципі кооперації (П. Грайс).

Згідно з цим принципом, учасник комунікативної взаємодії приєднується до розмови на тій стадії, на якій в цьому виникає необхідність (потреба), розуміючи мету або напрямок діалогу, до якого він долучається. Принцип спирається на положення, за якими учасники діалогу мають бути зрозумілими для інших, чесними, ефективними і доречними у своїх висловлюваннях [1, 2, 9].

**Висновок.** Діалогічна партиципація як найважливіший принцип розгортання комунікативного процесу постулює те, що ефективна діалогічна взаємодія відбувається між рівними, взаємозалежними суб'єктами, відкритими до спілкування, вільними у висловлюванні власної думки, залученими для реалізації спільного завдання і співпричетними до його виконання. Водночас діалогічна партиципація є одним з основних механізмів регуляції комунікативної поведінки особистості, що виявляється через партнерство, співробітництво, співпричетність, взаєморозуміння, залучування до вирішення гострих соціальних проблем.

### Список використаної літератури

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – 500 с.
2. Грайс П., Стросон П. В защиту догмы. Пер. В.В. Долгорукова / П. Грайс, П. Стросон // Эпистемология & философия науки, 2012. – № 2. – С. 206-223.
3. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с. – (Серия: «Психология: Классические труды»).
4. Романько И.Н. Изучение организационной партиципации как составляющей процесса коммуникации в организациях [Электронный ресурс] / И.Н. Романько // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – N 2 (16). – URL: <http://psystudy.ru>.
5. Скрипник К.Д. Логические модели диалога / К.Д. Скрипник. – Ростов-на-Дону, 2001. – 100 с.
6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
7. Cooper C.E. Communicating your participation at work: An exploration of participation types, communication behaviors, organizational commitment, and satisfaction: Ph.D. Dissertation / The University of Texas at Austin, 2002.
8. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Plenum Press, 1985.
9. Grice H. P. Logic and conversation. – In: «Syntax and semantics». – v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan. – N. Y.: Academic Press, 1975. – P. 41-58.
10. Harra D. A Logic of Message and Reply // Synthese, 1985. – vol. 63. – P. 275-294.

Статья посвящена изучению коммуникативных механизмов регуляции поведения личности в ситуации конфликта. Отмечено, что важнейшим механизмом регуляции социальной активности личности в процессе коммуникативного взаимодействия является диалогическая партиципация. Социальный диалог рассматривается как многогранный процесс по определению и сближению позиций, достижению совместных договоренностей и принятию согласованных

решений его участниками. Доказано, что диалогическая партиципация проявляется в партнерстве, сотрудничестве, взаимопонимании, сопричастности, привлечении личности к решению острых социальных проблем.

*Ключевые слова:* диалогическая партиципация, социальный диалог, коммуникативное взаимодействие, регуляция поведения, ситуация конфликта.

The article is devoted to the study of mechanisms of regulation of communicative behavior of the personality in a situation of conflict. Noted, that the most important mechanism for the regulation of social activity of the personality in the process of communicative interaction is the mechanism of dialogic participation. Social dialogue is seen as a multi-faceted process to identify and rapprochement, the achievement of collaborative arrangements and consistent decision-making by the participants. Proved, that dialogic participation is manifested in partnership, cooperation, mutual understanding, involvement, engaging personality to solving pressing social problems.

*Key words:* dialogic participation, social dialogue, communicative interaction, regulation of behavior, situation of conflict.

**УДК: 615.851: 7.02 + 364.62-47-053.2**

## **АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ПСИХОТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ**

***М.Ю. Сидоркіна,***

*старший науковий співробітник*

*Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*

*кандидат психологічних наук*

Проаналізовано переваги застосування методології арт-терапії в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події. Розглянуто основні принципи арт-терапевтичної роботи з цією категорією клієнтів.

*Ключові слова:* психотравмуючі події, арт-терапія, взаємодія з дитиною.

**Постановка проблеми.** Протягом більше двох останніх років значно збільшилась та, на жаль, продовжує зростати кількість людей в Україні, які здобули важкий травматичний досвід. До психотравмуючих подій відносять такі ситуації, які пов'язані із загрозою життю (або благополуччю), честі, гідності людини або її близьких. Наслідки переживання дітьми психотравмуючих подій та їх реакції на ці події можуть різнитися залежно від ряду чинників, важливими серед яких є вікові особливості дитини, особливості її стосунків із батьками або опікунами (в тому числі тип прихильності), попередній досвід та особливості психотравмуючої події (її тип, тривалість і т.д.). Психотравмуючі події можуть викликати сильні фізіологічні та емоційні реакції. У цій статті ми не маємо можливості детально зупинитися на розгляді симптомів посттравматичного стресу та розладів (гострого стресового розладу, посттравматичного стресового розладу та ін.), які можуть виникати

васлідок психотравмуючих подій. Зазначимо лише, що діти, які пережили психотравмуючі події, витрачають багато фізичної, розумової та емоційної енергії на те, щоб захиститися від тривоги та лякаючих їх думок та спогадів, які вони переживають знову і знову, замість того, аби витратити цю ж енергію на природний розвиток та побудову стосунків [10].

Психологічне здоров'я підростаючого покоління є вагомим чинником благополуччя нашої держави. Перед вітчизняною психологічною наукою постає гостра потреба в аналізі, розробці, розвитку та вдосконаленні методологічних засад, ефективних методів, засобів та стратегій надання психологічної допомоги дітям, які пережили психотравмуючі події.

Арт-терапія є одним з ефективних методів допомоги дітям, які пережили психотравмуючі події.

**Метою** статті є висвітлення основних переваг та можливостей арт-терапії як методу надання психотерапевтичної допомоги дітям, які пережили психотравмуючі події, а також визначення основних принципів надання психотерапевтичної допомоги дітям засобами арт-терапії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ефективність арт-терапії в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події, зумовлена тим, що важливу роль в цьому методі психотерапії відіграє невербальна експресія, яка дозволяє *відреагувати дуже складні та болісні почуття, а також деструктивні та самодеструктивні тенденції, не заподіюючи при цьому шкоди собі та оточуючим* [1]. Особливого значення в цьому контексті набуває можливість висловити лякаючі думки або почуття через творчість, відреагувати болісні почуття, переносячи їх на образотворчі матеріали.

Використання арт-терапії створює можливості для розвитку *емоційної регуляції* [8]. Емоції проявляються в арт-терапевтичному процесі величезною кількістю способів: через особливості мазків, які клієнт робить своїм пензликом, через те, як він тримає глину (або інші матеріали), як взаємодіє з образотворчими матеріалами, як рухається по кімнаті. Передумовою цього є глибоке розуміння арт-терапевтом особливостей різних арт-терапевтичних матеріалів та їх впливу на клієнтів, що дозволяє враховувати та спиратися на специфічні фізичні властивості кожного з образотворчих матеріалів з метою розвитку емоційної регуляції. Маючи доступ до різних арт-матеріалів, дитина отримує безліч варіантів для «практикування» саморегуляції, обираючи говорити або ні, використовувати або не використовувати матеріали задля включення терапевта до взаємодії, або задля блокування втручань з боку терапевта [там саме, с. 278]. Поняття «регуляція» певною мірою перетинається з поняттям «контейнування». Захисні, контенуючі властивості образотворчих матеріалів, об'єктів і символічних образів сприяють «утриманню» складних переживань і їх подальшій трансформації в позитивні. Діти, керуючись власною інтуїцією, знаходять такі способи взаємодії з матеріалами, які найбільшою мірою цьому сприяють [1]. Як матеріали так і арт-терапевт забезпечують особистісні межі та відіграють роль безпечного контейнера, що трансформує афект.

Інша особливість арт-терапії, яка сприяє розвитку здатності до емоційної регуляції, зумовлена тими можливостями, які вона забезпечує в плані досвіду



«здійснення» помилок та їх корегування. Вміння дитини управляти почуттями корегується та розвивається в процесі того, як вона, переживаючи невдачу, в результаті неуспіху у створенні бажаного нею образу, отримує підтримку від арт-терапевта, який допомагає їй управляти болісними почуттями. Також таке корегування та розвиток вміння управляти власними почуттями відбувається, якщо дитині із допомогою арт-терапевта вдається виправити цю помилку шляхом модифікації зображення або змиритися із помилкою, завдяки чому вона отримує позитивний досвід зіткнення з розривом та відновленням у її власних стосунках з її продуктом творчості [8].

Різні способи використання образотворчих матеріалів дозволяють *досягати седативного ефекту і знімати емоційне напруження*. Важливу роль у зціленні відіграє також можливість фізичного контакту з образотворчими матеріалами, що сприяє *«оживленню» сфери фізичних почуттів*, нормальний розвиток та контакт із якою може бути порушений внаслідок травми (особливо актуальним це стає в роботі з жертвами насилля) [1].

Арт-терапія створює можливості для *опрацювання (усвідомлення та рефлексії) емоцій та почуттів*. Творчість дає можливість дистанціюватися від інтенсивних переживань, а також дозволяє обійти природні захисні механізми, які можуть спрацювати, коли людина намагається когнітивно опрацювати той емоційно болісний досвід, який вона здобула під час психотравмуючих подій. Досягнення успіху в регуляції емоційних станів дитиною, про яке щойно йшлося (за допомогою арт-терапевта або за рахунок того, що вона навчилася самотійно регулювати їх), створює базис та безпеку, необхідну для того, щоб дитина змогла почати «обробляти» болісні емоції, розмірковувати про почуття і усвідомлювати їх значущість [8, с. 279].

Образи можуть більш вдало відображати усю глибину та сутність афектів, ніж їх вербальні позначення. Важливими в даному контексті є також і фізичні властивості художніх матеріалів, які уможливають *«опрацювання» емоцій та почуттів без їх вербалізації* (на невербальному рівні). Це є особливо важливим в роботі з дітьми, які внаслідок власних вікових характеристик або внаслідок інших обмежень не здатні до вербального опрацювання досвіду, який вони здобули в процесі психотравмуючих подій. У процесі фізичної взаємодії із матеріалом дитина переживає та «обробляє» афект завдяки тому символічному значенню, яким для неї може бути наповнена ця взаємодія (із матеріалом). З іншого боку, «переробка» афектів та розвиток здатності до їх рефлексії відбувається завдяки тому, що арт-терапевт відображає почуття дитини, застосовуючи для цього вербальне віддзеркалення почуттів у продуктах її творчості, що також заохочує дитину до рефлексії власних переживань та почуттів. Працюючи з дитиною, яка безцільно використовує образотворчі матеріали та створює при цьому багато бруду, і таким чином несвідомо висловлює власні болісні почуття (які не може висловити словами), арт-терапевт може невербально їх віддзеркалити, роблячи відбитки створених дитиною брудних плям на папір, а також може вербально позначити її почуття [там саме, с. 278]. У випадку роботи з амбівалентними почуттями, корисним є застосування рольової гри з ляльками (які можуть бути спеціально створені для такої гри) та застосування фільмування з подальшим переглядом. З цією метою в

роботі з дітьми та підлітками ефективним є застосування драматерапії. Така робота сприяє розширенню рольового репертуару та розвитку здатності дитини переносити амбівалентні почуття [2].

Загалом, розвиток здатності до «переробки» почуттів та рефлексії афектів відбувається в арт-терапії значною мірою завдяки тим стратегіям, які використовує арт-терапевт в процесі взаємодії із дітьми під час творчого процесу та в процесі обговорення їх творчості та витворів. Коли арт-терапевт цікавиться у дитини, що означає для неї той чи інший обраний нею колір, або як відчуває себе той чи інший персонаж чи об'єкт на її малюнку, він тим самим сприяє формуванню у дитини переконання, що дії інших є значущими. Дитина отримує ***досвід того, що її дії і дії створених нею персонажів є значущими для іншої людини*** (в даному випадку – терапевта), що також сприяє ***розвитку рефлексії дитини*** [8].

Наступною важливою можливістю арт-терапії в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події, є ***формування в них когерентної автобіографії*** (та автонаративу). Арт-терапевт використовує різноманітні психотерапевтичні інтервенції, зокрема, віддзеркалює почуття клієнта, перевіряє свої версії на відповідність, що сприяє розвитку рефлексії клієнта щодо його власних почуттів та вміння називати їх, а згодом і «вимальовуванню» історії. Ефективність такої роботи залежить від чуйності арт-терапевта, його вміння підлаштовуватися до клієнта, а також власної наративної компетентності арт-терапевта. В роботі з дітьми необхідно враховувати, що їхня здатність до створення наративу залежить від їх віку та рівня розвитку, та може обмежуватися внаслідок травми чи педагогічної занедбаності. В роботі з дітьми відтворення історії найчастіше здійснюється на метафоричному рівні. Метафора дозволяє сполучати історію та творчість. Творчі метафори допомагають у опрацюванні травматичних спогадів, будучи при цьому основою для внесення дитиною таких змін у власну історію, які «збільшують можливості її впливу та уможливають корегувальні дії» [10, с. 34].

Отже, в процесі арт-терапевтичної роботи діти отримують можливості для висловлення своїх почуттів, переживань, думок і спогадів, творчість допомагає їм розібратися в їх власному досвіді. Серед інших переваг арт-терапії в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події, важливими є й наступні: творчий процес дає ***дітям можливість брати участь в процесі свого власного зцілення***; творчість допомагає дітям ***зосередитися на позитивній поведінці і розірвати порочне коло негативної поведінки-відігрування***; творчість допомагає їм ***бачити себе в якості «тих, хто вижив»***, а не як жертв, а також сприяє ***розвитку самостійності і здатності вирішувати проблеми***, може стати довгостроковим копінг-ресурсом для дитини; творча діяльність ***допомагає долати мовленнєві бар'єри та дозволяє висловити багатомірні аспекти психотравмуючої події*** [1].

**Виклад основного матеріалу.** В узагальненому вигляді ***стратегія*** арт-терапевтичної роботи з дитиною, яка пережила психотравмуючі події, включає наступні етапи. Перший – ***етап стабілізації*** (протягом якого необхідним є підтримуючий підхід з підвищеною увагою до створення контейнуючого (утримуючого) середовища і атмосфери безпеки [3]). На цьому етапі доречно сприяти освоєнню дітьми технік релаксації та фасилітувати розвиток емоційної регуляції. Другий – ***етап опрацювання травматичного досвіду*** на основі

використання вербальних і/або невербальних засобів вираження досвіду. Третій – **етап особистісного відновлення**, який може включати перебудову відносин, ревізію травматичного досвіду, корекцію самооцінки тощо. Звісно, що розподіл на ці етапи в роботі з дітьми є умовним, а в реальності можливим є «накладання» етапів один на одний.

Одним із найсуттєвіших **принципів** у роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події, є надання їм підтримки у **знаходженні втраченого або формуванні нового «багажу» ресурсів**. За наявності достатньої «кількості» ресурсів та «звернення» до їх цілющого потенціалу, частина наслідків психотравмуючих подій можуть «зникати» самі по собі. Якщо мова йде про опрацювання травм, то робота над зціленням від травми передбачає **почергове переключення уваги з ресурсу на опрацювання травми**. Травму можна опрацювати лише маленькими порціями, і лише за наявності для цього достатньої «кількості» ресурсів. Психотерапевтична робота з дитиною, яка пережила психотравмуючі події, передбачає **надання їй допомоги у відновленні почуття безпеки**, що значною мірою забезпечується відповідною побудовою психотерапевтичних стосунків, а також посилюється у зв'язку із можливостями, які отримує дитина в плані створення за допомогою образотворчих матеріалів «захищеного середовища». Корисним є звернення до таких арт-терапевтичних технік як «Безпечне місце» (малювання на папері, виліплювання або створення безпечного місця у коробці із використанням природних матеріалів) або створення із тіста та природних матеріалів «Казкової країни». Важливо під час опрацювання травми домовлятися з дитиною (нагадувати їй) про те, що в будь-який момент вона може звернутися до власного ресурсного місця, уявити себе там, побути там стільки, скільки необхідно задля того, аби знову відчувати себе у безпеці та бути готовою продовжувати опрацювання болісних почуттів. Часто діти роблять це самостійно (без нагадування, завдяки дії захисних механізмів), інтуїтивно піклуючись про себе без додаткового нагадування.

Побудова психотерапевтичних стосунків під час роботи з дитиною вимагає дотримання **принципу обережності** у ставленні до дитини, її проявів, творчості, створених нею образів та продуктів, а також уважність до її реакцій на процес творчості, взаємодію та результат творчості. Принципово важливим постає **приймаюча присутність** арт-терапевта та **безумовне прийняття дитини**. Арт-терапія дозволяє створити **атмосферу безумовного прийняття** за рахунок визнання достоїнств, розуміння потреб дитини; створення умов для формування у дитини відчуття успішності і значущості для оточуючих її власних дій. Це сприяє **коригуванню негативних установок стосовно себе та свого місця в світі**. У дитини формується уявлення про те що вона «чогось достойна та варта, щось може, має певні здібності, визнана іншими; що до її думки дослухаються та враховують її; що вона може справлятися з труднощами, що є сенс прагнути та можливості досягати успіху» [5].

**Довіра** у психотерапевтичних стосунках із дітьми, які пережили психотравмуючі події, може формуватися досить повільно [4]. Умовою формування довіри є вибудова чітких меж та структури психотерапевтичних стосунків, а також безумовне прийняття дитини та її образотворчої продукції.

Зазвичай у роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події, застосовується **комбінація директивного та недирективного підходів**. За даними досліджень зарубіжних арт-терапевтів, використання певної незначної кількості інструкцій та матеріалів краще в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події, ніж велика кількість інструкцій і матеріалів або відсутність інструкцій і тільки один вид матеріалу [9]. **Директивний** підхід передбачає певну організацію та скеровування спеціалістом образотворчої та ігрової діяльності дитини. В основі кожного заняття у разі «чисто» директивної роботи лежить певний план дій або сценарій, який створюється виходячи з задач арт-терапії та особливостей конкретної дитини. Такий сценарій або план може включати використання казок як стимулу для подальшої творчості, використання певних шаблонів, які виступають опорними елементами при створенні певного образу [7]. Це сприяє «привнесенню» структури у разі хаотичності переживань, що є особливо важливим як у разі роботи з дітьми з серйозними психоневрологічними порушеннями, так і в разі роботи з дітьми, які зазнали психічних травм.

Гарним прикладом структурованої програми, розробленої для застосування в роботі з дітьми дошкільного віку, які зазнали травми, є програма «Якого кольору твій біль», авторами якої є В. Стіл та П. Кордас [6]. Спершу проводиться психоедукація та здійснюється підготовка батьків до роботи, яка буде проведена з дитиною. На першому етапі роботи з дитиною її знайомлять з історією про Сміливого Барса, який пережив, те саме – «сумне, погане та жахливе», що пережила дитина. В історії ретельна увага присвячена тим станам та емоціям, які проявилися у Барса внаслідок того, що він пережив. Врешті ж він зустрічає Анну-помічницю, яка допомагає йому висловити свої почуття, опрацювати їх та відновитися після того, що він пережив. Психолог пояснює дитині, що таке травма, і що дитина, як і Сміливий Барс, зможе впоратися із тим «сумним, поганим та жахливим», а психолог допоможе їй, як Анна-помічниця допомогла Барсу. Дитину просять намалювати те, що сталося зі Сміливим Барсом, після цього з нею проводиться обговорення малюнку. Завдання цієї програми передбачають малювання дітьми різноманітних почуттів, як ресурсних (веселощі, радість), так і пов'язаних з травматичною подією; малювання самої події, малювання уявного друга, малювання себе у різних емоційних станах та ін. Автори програми суворо отримуються принципу почерговості роботи з ресурсом та опрацювання травми. Наприклад, на другому занятті дитині спочатку пропонується намалювати на паперовій тарілці щасливе/веселе обличчя, потім – намалювати себе (після чого їй задають питання, які сприяють тому, щоб вона розповіла про себе і свій малюнок), і лише після цього – їй пропонується намалювати те, що із нею сталося, та проводиться обговорення малюнку із нею. Далі психолог зазначає: «Пам'ятаєш, що зі Сміливим Барсом сталося щось сумне, погане і жахливе. Було дуже складно, але Анна-помічниця допомогла йому відчувати себе краще, вона попросила його намалювати малюнок і розповісти свою історію. Те ж саме ми з тобою робимо тут, і ти, як Сміливий Барс, теж подолаєш усі труднощі» [там саме, С. 48]. Потім психолог відзначає, що прийшов час трохи перепочити та пропонує дитині повернутися до тарілки з щасливим (веселим) обличчям і розказати про найщасливіший час, який вона може згадати, при цьому зазначаючи: «Згадай Сміливого Барса. Він був наляканий, але за

допомогою Анни-помічниці він знову навчився радіти і бути щасливим. Це нормально, коли у нас можуть виникати приємні спогади, і ми радіємо життю, навіть якщо сталося що-небудь сумне, погане і страшне...» [там саме]. На третьому занятті проводиться опрацювання почуттів суму, злості, страху, тривоги та болю, а на четвертому – почуття надії та створення «острівця безпеки» та обговорення того, що дитина може робити, щоб почуватися більш безпечно і т.д. Загалом програма включає 10 занять.

У разі застосування **недирективного** підходу у арт-терапевтичній роботі з дітьми важливими принципами організації такої роботи є принцип вільного вибору та принцип «мінімальних обмежень» [7]. Принцип вільного вибору передбачає створення можливостей для прийняття дитиною рішень, пов'язаних з вибором матеріалів і засобів роботи. Задачею арт-терапевта є створення середовища, в якому дитина може здійснювати свій вибір і приймати рішення. Принцип «мінімального обмеження» активності дитини полягає в тому, що в арт-терапевтичному кабінеті її активність майже не обмежується, окрім ряду випадків. До цих випадків відносяться ситуації, коли дитина проявляє агресію по відношенню до арт-терапевта або по відношенню до себе чи інших членів групи або їх творчості (якщо це групова робота), або намагається ушкодити обладнання або приміщення. В таких випадках арт-терапевт окрім чіткого висловлення заборони, прояснює мотиви і почуття дитини, пов'язані з такими її діями та пропонує альтернативні засоби для висловлення цих почуттів (із застосуванням образотворчих матеріалів чи іграшок). Обмеження, як правило, не застосовуються, якщо агресивні прояви дитини спрямовані на образотворчі матеріали і продукцію її власної творчості. Особливо важливим є «введення» обмежень у разі, коли є ризик того, що дитина може бути схильна до надмірно бурхливого прояву почуттів. Протипоказаннями до застосування недирективного підходу у роботі є порушення саморегуляції (зокрема і внаслідок органічних порушень), надмірна імпульсивність, надмірна агресивність. В роботі з такими дітьми «утримання рамок» у сукупності з безумовним прийняттям дитини є надзвичайно непростю, проте надзвичайно важливою задачею спеціаліста.

Психотерапевтична робота з дитиною та підлітком у випадку запиту від батьків на індивідуальну психотерапію зазвичай проводиться паралельно із консультуванням батьків. Консультації з батьками спрямовані на уточнення цілей, обміну інформацією щодо прогресу у роботі та змін стану або поведінки дитини/підлітка поза арт-терапевтичними сесіями. Ефективним нам видається таке планування роботи, за якого першою є зустріч з батьками, в ході якої проясняється запит, уточнюється анамнез, складається домовленість щодо робочого контракту, проводиться психоедукація. Після такої зустрічі з одним або обома батьками проводиться діагностична сесія з дитиною. За результатами проведеної оглядової діагностичної сесії проводиться ще одна зустріч з батьками (з одним або обома), в ході якої уточнюються пріоритети у роботі, надаються первинні рекомендації, визначається очікувана тривалість роботи. Після цього робота, зазвичай, здійснюється в наступному форматі: після кожних двох-трьох зустрічей з дитиною проводиться одна зустріч з батьками.

**Висновки.** Серед основних переваг та можливостей арт-терапії як методу допомоги дітям, які пережили психотравмуючі події – забезпечення можливостей для відреагування дитиною болісних почуттів, можливості для сприяння розвитку емоційної регуляції, досягнення седативного ефекту і зняття емоційного напруження, «оживлення» сфери фізичних почуттів, опрацювання емоцій та почуттів, формування когерентної автобіографії, сприяння зосередженню дитини на позитивній поведінці замість негативної поведінки-відігрування; сприяння розвитку бачення дитиною себе в якості «того, хто вижив», а не жертви, сприяння розвитку самостійності і здатності вирішувати проблеми тощо. Основними етапами роботи з дітьми, які пережили психотравмуючі події, є етапи стабілізації, опрацювання травматичного досвіду та етап особистісного відновлення. Ключовими принципами в роботі з цією категорією клієнтів вважаємо наступні: надання допомоги у відновленні втрачених та здобутті нових ресурсів, переключенні уваги з ресурсу на опрацювання травми (після чого – знову на ресурс), відновлення почуття безпеки, створення атмосфери безумовного прийняття. Найбільш вдалим видається комбінування директивного та недирективного підходів.

### Список використаної літератури

1. Арт-терапия жертв насилия / Сост. А.И. Копытин. - М.: Психотерапия, 2009. – 144 с.
2. Вознесенська О.Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми: Практичний посібник / Олена Вознесенська, Марина Сидоркіна. - К.: Золоті ворота, 2015. – 148 с.
3. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / А. И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2014. – 203 с.
4. Малчиоди К. Рисунки детей, переживших социальную жесткость / Кэти Мальчиоди. – Режим доступа: [http://samlib.ru/s/shkolxnyj\\_p/travma.shtml](http://samlib.ru/s/shkolxnyj_p/travma.shtml)
5. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Д. Мардер. – М.: Генезис, 2007. – 143 с.
6. Стил У. Какого цвета твоя боль? Руководство по посттравматическому вмешательству для помощи травмированным дошкольникам / Уильям Стил, Патриция Дж. Кордас. – Минск: ОБО «Белорусский детский хоспис», 2009. – 112 с.
7. Сучкова Н.О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей / Н.О. Сучкова. – СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. – 112 с.
8. Armstrong V.G. Modelling attuned relationships in art psychotherapy with children who have had poor early experiences/ Viktoria G.Armstrong // The Arts in Psychotherapy. – 2013. – Vol. 40. – P. 275–284.
9. Carr M. Effects of instructional art projects on children's behavioral responses and creativity within an emergency shelter / Carr M., Vandiver T. // Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association. – 2003. – Vol. 20 (3). . – P. 157-162.

10. Crenshaw D. Neuroscience and trauma treatment: implications for creative arts therapists / Crenshaw D. // Expressive and creative arts methods for trauma survivors; [Carey L.]. – London / Philadelphia: Jessica Kingsley, 2006. – P. 21–38.
11. Orr P. Art therapy with children after a disaster: a content analysis / P. Orr // The Arts in Psychotherapy. – 2007. – Vol. 34(1). – P. 350-361.
12. Van Westrhenen N. Creative ArtsTherapy as treatment for child trauma: An overview / Nadine van Westrhenen, Elzette Fritz // The Arts in Psychotherapy. – 2014. – Vol. 41. – P. 527–534.

Проанализированы преимущества использования методологии арт-терапии в работе с детьми, пережившими психотравмирующие события. Рассмотрены основные принципы арт-терапевтической работы с этой категорией клиентов.

*Ключевые слова:* психотравмирующие события, арт-терапия, взаимодействие с ребенком.

Benefits of art-therapy methodology application in working with children who experienced traumatic events are analyzed. Key principles of art-therapeutic work with this client category are considered in the article.

*Key words:* psychotraumatic events, art therapy, interaction with the child.

**УДК: 316.614.034**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОБІЛІЗОВАНИХ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ**

**А.Г. Фоменко,**

*інструктор-психолог,*

*Центр медико-психологічної реабілітації*

*«КОМ-ПАС» м. Кіровоград*

У статті здійснено теоретичний огляд існуючих наукових підходів до дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації особистості мобілізованого. Констатовано, що розуміння дослідниками суті та структури соціально-психологічної адаптації особистості істотно відрізняються. Зроблено висновки про співвідношення різних видів та форм адаптації, узагальнено основні відмінності соціально-психологічної адаптації як системного процесу. Розглянуто окремі чинники процесу мобілізованих на військову службу у їх співвідношенні до адаптованості як до його результату. Визначено основні дефініції, які застосовуватимуться для теоретичного аналізу процесу соціально-психологічної адаптації мобілізованих на військову службу. Представлено висновки, що вказують на напрями подальшого дослідження проблеми.

*Ключові слова:* адаптація, адаптованість, соціальна адаптація, соціально-психологічна адаптація особистості, чинники соціально-психологічної адаптації, простір соціально-психологічної адаптації.

**Постановка проблеми.** Інтерес до проблеми психологічної адаптації військовослужбовців зростає з огляду на збільшення кількості конфліктів на міжнаціональному і міжрегіональному ґрунті на території пострадянського

простору, зростанням зовнішньополітичного напруження у світі, ескалацію терористичної загрози на території України. Особливої уваги в цьому сенсі заслуговує питання соціально-психологічної адаптації мобілізованих на військову службу в особливий період, у зв'язку зі збройним конфліктом на Сході України. Протягом бойових дій суттєво збільшилась кількість втрат серед військовослужбовців ЗСУ, у тому числі з урахуванням не бойових втрат. За повідомленням відділу роботи з громадянами та доступу до публічної інформації Міністерства оборони України від 2 жовтня 2015 року, №266/із/2305 загальна кількість військовослужбовців, що загинули унаслідок не бойових втрат, складає – 597 осіб (самогубство – 171, нещасні випадки – 137, навмисне вбивство – 90, ДТП – 112, порушення заходів безпеки – 87). Ця статистика вказує на важливість емпіричного виявлення чинників соціально-психологічної адаптації мобілізованих на військову службу в особливий період як імовірних детермінант їх поведінки.

Окремої уваги заслуговує кількість мобілізованих на військову службу в особливий період, що належить до інформації з обмеженим доступом та є частиною мобілізаційного плану держави. Але за опосередкованими відомостями, які є у публічному доступі в інформаційних виданнях, кількість мобілізованих на військову службу протягом 6-ти хвиль мобілізації рахується сотнями тисяч осіб, що вказує на актуальність аналізу психологічних чинників соціально-психологічної адаптації (СПА) даної категорії військовослужбовців.

**Метою** ж даної статті є теоретичний огляд існуючих наукових підходів до розуміння сутності соціально-психологічної адаптації особистості.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Вивчаючи процес соціально-психологічної адаптації мобілізованих, варто оцінювати його, як процес інтеграції особистості в специфічні умови середовища збройних сил, до яких належать характеристики авторитарності армії, специфіка побудови військових підрозділів з чіткою ієрархічною структурою, соціально-психологічний клімат військового колективу, режим і ритуалізм діяльності військовослужбовців та структура військового соціуму.

Сам процес мобілізації на військову службу в умовах бойових дій, з урахуванням його соціально-психологічного контексту є маловивченим і представлений в наукових джерелах аналізом окремих психологічних чинників соціально-психологічної адаптації кадрових військовослужбовців.

У зв'язку з цим, важливо звернути увагу на зовнішні та внутрішньоособистісні чинники соціально-психологічної адаптації особистості, мобілізованої на військову службу в особливий період.

Так, в роботах з соціальної психології досить ґрунтовно розкриті питання психології професійної діяльності та безпеки професійної діяльності (С. Артемов, В. Константинов, І. Кряжева, Р. Макаров, М. Михайлік, В. Пономаренко, Є. Таранов, Н. Хохлова), а також психологічних чинників соціально-психологічної адаптації в екстремальних ситуаціях (В.І. Алещенко, Ф.Е. Василюк, Ц.П. Короленко, Г.В. Ложкін, В.В. Стасюк), моделей розвитку стресу в процесі психологічної адаптації (Сох, Маскау, Ф.Б. Березін, Г. Сельє).

Хоча і визначені важливі аспекти соціально-психологічної адаптації військовослужбовця (Р. Андрикевич, Т. Бусленко, Т. Ефремов), соціально-



психологічної адаптації окремих професійних і соціальних груп (Т. Єреміна, Е. Завьялова, Н. Крюков), проте питання соціально-психологічної адаптації осіб, мобілізованих до бойових частин в особливий період, залишається нерозробленим.

З метою аналізу особливостей процесу СПА мобілізованих, необхідно розглянути науковий зміст понять «адаптація», «соціальна адаптація», «соціально-психологічна адаптація».

У психології термін «адаптація» розглядається як перебудова психіки індивіда під впливом об'єктивних чинників оточуючого середовища, а також здатність людини пристосовуватись до вимог середовища без почуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту з його чинниками [1]. При цьому вважається, що явище адаптації, на відміну від пристосування, пов'язане з подоланням складностей або формуванням певних властивостей індивіда [7]. Протидія особистості та об'єктивних умов соціального середовища в процесі адаптації розглядається у концепції загального адаптаційного синдрому Г. Сельє [13]. Внаслідок цього виділяються два рівні адаптації: адаптованість і неадаптованість. Адаптованість при цьому пов'язується з відсутністю у особи тривоги, неадаптованість – з наявністю проявів стану тривоги [12, с. 243-244]. Т. Шибутані вважає, що адаптація – це сукупність реакцій пристосування, в основі яких лежить активне освоєння середовища, її зміна і створення необхідних умов для успішної діяльності [15, с. 83].

Згідно С.В. Штак, при всьому різноманітті класифікаційних моделей адаптації, умовно можна виділити три форми адаптації людини до умов, що змінюються: біологічну, соціальну, психологічну [16].

А.Г. Маклаков [6] вказує на складність механізмів фізичної, психологічної і соціальної адаптації і виділяє їх як окремі види адаптації. При цьому, вони безпосередньо впливають одна на одну і визначають інтегральну характеристику загального рівня функціонування систем, або функціональний стан організму.

А.В. Морозов [8] говорить про психологічну та психофізіологічну адаптації як про окремі види процесу, однак пов'язує їх рівнями цього процесу: психофізіологічна адаптація, психологічна адаптація, соціальна адаптація, що приймають участь в адаптації людини до нових умов.

А.П. Коцюбинський, Н.С. Шейніна [5] також вважають, що психічна адаптація включає в себе: біологічну, психологічну, соціальну. Ці види адаптації людини відповідають трьом рівням регуляції: біологічному, індивідуально-особистісному і особисто-середовищному.

У межах соціологічного підходу, адаптація розглядається як аспект взаємодії особистості і соціального середовища. Суб'єктивна сторона цього процесу розуміється як засвоєння особистістю основних норм і цінностей суспільства [9].

Представники даного підходу часто співвідносять поняття «адаптація» і «соціалізація», тому великого значення набуває відповідність форм поведінки, індивідуальних засобів діяльності особистості основним правилам, вимогам та нормам виконання суспільних функцій [6].

Виходячи з вищесказаного, процесом адаптації в широкому розумінні можна вважати складну систему змін, що відбуваються з людиною відповідно до зміни умов її життя, внаслідок чого розвиваються певні якості, зокрема адаптованість.

З огляду на підходи щодо оцінки змісту психологічної адаптації, соціально-психологічна адаптація є її системною складовою за показниками, що відображають сутність взаємного впливу особистості та її соціального оточення.

П.Ф. Березін [2], користуючись структурно-рівневим підходом, виділяє соціально-психологічну адаптацію в окремий рівень психологічного дослідження. А.А. Налчаджян [10, с. 43-54] розглядає різновиди соціально-психологічної адаптації у залежності від ситуації та особливостей розвитку даного процесу.

Таким чином, процес соціально-психологічної адаптації зумовлює зміну особистості під впливом чинників соціального середовища, здатність до взаємодії з його особливостями та чинниками, збереження самостійності і можливості приймати власні рішення, здійснювати самостійний вибір та успішно діяти у відповідності до цих умов, а адаптованість розглядатиметься, як результат процесу адаптації особистості, що пов'язана з внутрішньою зміною (перебудовою) під особливості та чинники середовища.

Дослідження феномену СПА, що актуальні для життя людини в цілому, набуває особливого значення під час служби у Збройних силах, коли не всі новобранці однаково здатні впоратись зі зміною побуту, соціального статусу, умов життєдіяльності, звикнути до вимог військового середовища і до специфічної атмосфери міжособистісних відносин. Адже головною умовою військового середовища відносно особистості, яка входить до нього, є підкорення особистості меті і завданням колективу в межах спільної діяльності. Таким чином, процес СПА військовослужбовців в умовах мобілізації до збройних сил є надзвичайно динамічним, а його успіх залежить від цілого ряду суб'єктивних і об'єктивних умов, функціонального стану, соціального досвіду, життєвої установки.

Також варто враховувати, що мобілізація на військову службу відбувається в умовах бойових дій і, відповідно, загрози участі в них, що є стресогенним чинником в процесі СПА військовослужбовців і може негативно позначитись на їх морально-психологічному стані, що є ускладнюючим внутрішньоособистісним чинником СПА мобілізованих.

Зважаючи на інтерес до внутрішньоособистісних змін суб'єкта соціально-психологічної адаптації, інтерес викликають існуючі концепції цього процесу, представлені більшістю психологічних шкіл.

Психодинамічний напрям в теорії особистості З. Фрейда [14, с. 110-116] розкриває адаптацію через протистояння та компроміс між структурами психічної сфери особистості «Ід» та «Суперего». «Ід» – психічні форми, які представляють інстинкти та неприйнятні для свідомості думки та фантазії. «Суперего» – моральне соціальне утворення особистості, що обмежує, забороняє, при необхідності засуджує свідому діяльність особи. Соціальне середовище трактується спочатку як вороже особі та її прагненням, і соціально-психологічна адаптація розглядається як процес встановлення рівноваги між особою і вимогами зовнішнього середовища. Психоаналітична теорія вказує на наявність конфлікту як інстинктивної реакції особистості на умови соціального середовища, які обмежують її природні потяги та бажання. Процес адаптації в психоаналітичній концепції можна представити у вигляді узагальненої формули: конфлікт – тривога – захисні реакції, а СПА особистості визначається витісненням потягу і переключенням енергії на

санкціоновані суспільством об'єкти, а також як результат прагнення особи компенсувати або надкомпенсувати власну неповноцінність. Слідом за З. Фрейдом психоаналітичну концепцію адаптації розробляв австрійський психолог А. Адлер [14, с. 166-167]. Він визнає велике значення соціального оточення для розвитку особистості, адже вважав, що суть людської природи, можна пізнати лише через розуміння її соціальних відносин. Психоаналітична модель розглядає розвиток стосунків особи і оточення як суб'єктно-об'єктні відносини (об'єкт – незмінне суспільство, яке не пристосовується до суб'єкта відносин). Адаптація в психоаналізі сприймається як пристосування, а адаптованість характеризується відчуттям комфорту особи та її вмінням сублімувати інстинктивні потяги та бажання, що обмежує можливості дослідження особливостей впливу особистості на колектив.

Другий напрям досліджень соціально-психологічної адаптації пов'язаний з концепціями «когнітивної психології». По теорії Дж. Келлі [14, с. 438-453] існують два типи особистих конструктів, що забезпечують накопичення знань про себе і оточуючу дійсність. Конструкти для взаємодії з іншими людьми називають «ядерними», для рішення поточних завдань мілкого рівня – периферичними. Саме ядерні конструкти особистості визначають її взаємини з іншими, а при знаходженні суперечностей між ними та середовищем виникає розбіжність – когнітивний дисонанс, що сприймається як загроза та стан дискомфорту. Джерело когнітивного дисонансу визначається у процесі взаємодії особистості з її соціальним оточенням, а адаптованість пов'язується з відсутністю переживання загрози особистості в процесі соціальної дії. Зазначимо, що соціально-психологічна адаптація особистості є постійним процесом її пристосування до умов соціального середовища, який може проходити з різною результативністю не тільки у різних індивідів, але і в одних і тих же осіб у різних життєвих ситуаціях, що вказує на впливовість зовнішніх та внутрішньоособистісних чинників процесу СПА особистості для конкретного соціального середовища.

Ще один підхід до теоретичного опису СПА представлено в роботах, в яких у якості цілі адаптації розглядається досягнення позитивного духовного здоров'я і відповідності цінностей особистості цінностям соціуму. При цьому припускається розвиток у індивіда, який адаптується, певних необхідних особистісних якостей. У цьому підході (G. Allport, A. Maslow, C. Rogers, V. Frankl) критикується розуміння адаптації в рамках гомеостатистичної моделі. У гуманістичній психології, на противагу ідеї гомеостазу, висувається положення про оптимальну взаємодію особистості і середовища. Особливо важливо відмітити, що стан оптимальності трактується як динамічний, за якого аналізуються зусилля до його досягнення знову, на іншому рівні відносин. У цьому підході активним механізмом адаптації також вважається конфлікт. Причому конфлікт виникає при розбіжності реальності не з будь-якими потребами особистості взагалі, а лише тоді, коли не задовольняються її фундаментальні потреби, що представлені в моделі ієрархії потреб А. Маслоу [14, с. 487-496].

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє теорія гештальт-терапії. Ф. Перлз, П. Гудмен [11, с. 46] розглядають фізіологічні і тваринні чинники природи людини у зв'язку з соціальними і культурними. Автори теорії наголошують, що взаємини людини до середовища реалізуються скоріше через

співробітництво, ніж через домінування над ним. Існує також простір особистості, який називається «полем», що не просто визначає зв'язок організм-середовище, а зумовлює власний світ людини, який визначається як «мій світ». Пристосування людини до середовища здійснюється за принципом саморегуляції, що називається «організмичним» і належить організмові, який розглядається як функція поля. Саморегуляція буде позитивною, якщо поле не порушується якимись чинниками, наприклад соціально-культурними, або якщо нічого не порушує процес безперервного контакту. Як наслідок, психологію людини визначає сукупність явищ, які спостерігаються на контактній межі між організмом і оточуючою дійсністю, враховуючи те, як внутрішні чинники людини-організму взаємодіють з чинниками оточуючого світу і як стають психологічними, контактуючи з ними. В цьому сенсі, чинники соціального середовища є складовою оточуючого світу, з яким контактує людина-організм, а в процесі контакту на межі поля вони набувають соціально-психологічного значення. Цікаво, що саме під час контакту з зовнішніми чинниками визначається «фігура» – елемент оточуючої дійсності, який є важливий (першочерговий) для людини-організму в даний момент, визначає не лише ставлення до окремого елемента світу, а й до його зв'язку з рештою зовнішніх явищ. К. Левін у «Теорії поля» відносить до зовнішніх явищ соціальні чинники середовища. Він же вводить поняття «життєвий простір», який також називає «психологічним», зміст якого включає у себе різноманіття реальних і нереальних, актуальних, минулих і майбутніх подій, які перебувають в психологічному просторі індивіда в поточний момент часу. Це також можуть бути очікування, цілі, образи бажаних (або не бажаних) об'єктів, реальні або уявні перепони на шляху досягнення мети.

Виходячи з цього, поведінка є функцією особистості і її життєвого простору в теперішній час. І це важливо враховувати при дослідженні процесу соціально-психічної адаптації особистості в новому соціальному оточенні. Процес гештальт-терапії дозволяє розвинути, супроводжувати або відновлювати здібності людини керувати фігурами – частинами цілого явища (або процесу) і визначати їх в адекватному зв'язку з фоном, що в узагальненому вигляді сприяє процесу її адаптації до нового соціального оточення. Варто зазначити, що неусвідомлені людиною уявлення, пов'язані з соціальними та економічними чинниками, розглядаються під час аналізу її життєвого простору. Складові змісту – фігури життєвого (психологічного) простору, розглядатимуться надалі як чинники її СПА, а відносно контакту розглядатимуться як особливості процесу соціально-психологічної адаптації.

Під час входження особистості в нове соціальне середовище, вона визначає важливий для неї об'єкт, який пов'язує з певною потребою (наприклад, у захисті) або потребами, може імпульсивно вдовольнити свою потребу, або здійснити вибір на користь іншого контакту для отримання іншого досвіду. Теорія поля дозволяє моделювати внутрішньоособистіні та зовнішні чинники під час контакту в процесі соціально-психологічної адаптації, розглядати можливості оптимізації цього процесу у залежності від уміння здійснити вибір між фігурами та сформулювати уявлення про поле. Таким чином, особистість в процесі СПА, в межах даного теоретичного підходу, постає як «майстер» творчого пристосування – інтегративний

вимір «self», об'єднуючий функції, необхідні для запуску процесу адаптації при контакті з зовнішніми чинниками соціального середовища. В той же час, явища простору можуть як існувати, так і не існувати в реальному навколишньому світі, можуть також сприйматися різними людьми принципово по-різному і виконувати в їхньому житті різні за значенням функції, тому А. Журавльов і А. Купрейченко при дослідженні соціально-психологічної адаптації надають перевагу поняттю «простір». Таким чином, простір соціально-психологічної адаптації можна розглядати, як те, що відображає взаємодію між людиною і середовищем, простір в якому знімаються як об'єктивна логіка середовища, так і суб'єктивна логіка людини. Виходячи з даного підходу, передбачається створити систему засобів, що сприятимуть розвитку адаптивності військовослужбовця як здатності особистості оптимально та творчо підходити до організації соціально-психологічного простору адаптації.

Близьким до нашого розуміння адаптації є її відображення в системному підході. Зокрема, у концепції психологічної адаптації Е.К. Зав'ялової [4] робиться наголос на умовне поділення даного системного процесу на види та рівні, які характеризують взаємодію людини та її оточення. Виділення видів та рівнів адаптації вона відносить до засобів наукового аналізу і опису, що дозволяє розглядати СПА окремо, але у зв'язку з іншими видами адаптації на різних рівнях індивідуального існування, наприклад : індивіда і виду, людини і суспільства, особистості і колективу. Таким чином, системоутворюючим чинником відкритої системи соціально-психологічної адаптації є особистість, що пов'язана з потребою її входження в систему соціальних умов, чинників та суб'єктів соціальної дії. Складність та багаторівневність соціальної системи зумовлює розмежування адаптаційних процесів на зовнішні (соціально-демографічні, гендерні, вікові, міжособистісні) та внутрішньоособистісні (соціально-психологічні якості особистості, особливості ставлення до військової служби, до себе та інших як до військовослужбовців) чинники, що визначатимуть особливості СПА особистості мобілізованого на військову службу в особливий період. В цьому контексті будуть розглядатись умови соціального середовища, з урахуванням адаптації : а) до зміни умов; б) до умов, що змінюються; в) до екстремальних умов.

Аналіз теоретичного матеріалу щодо визначення СПА особистості та його змісту дозволяє зробити ряд висновків:

Процеси СПА і соціалізації щільно пов'язані, оскільки відображають процес взаємодії людини і її соціального оточення [7]. При цьому СПА особистості передбачає формування активної позиції особистості, усвідомлення власного соціального статусу, що важливо в контексті нашого дослідження. Умовою і результатом СПА особистості є також сформованість соціально і професійно значущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, які оточення визнає і підтримує.

Сприйняття й розуміння дослідників щодо СПА особистості суттєво різняться. Більшість з них вважає СПА особистості частиною процесу психологічної адаптації людини або ототожнюють його з соціальною адаптацією. При цьому, ряд авторів виділяють СПА в окремий об'єкт дослідження, що дозволяє досліджувати зовнішні та внутрішньоособисті чинники та особливості даного процесу. Отже,

беззаперечним є те, що у загальній структурі адаптації мобілізованих до військової служби та до соціального середовища військового підрозділу доцільно виділяти окреме місце СПА як такий, що пронизує усі інші сфери життєдіяльності. Це також закономірно, оскільки саме СПА військовослужбовця є вихідною передумовою і постійною умовою ефективності групової діяльності за професійним призначенням.

Гештальт-підхід у найкращий спосіб відображає сутність простору СПА, яке зумовлене полем – психологічним простором індивіда, яке контактує з зовнішніми, в тому числі, соціальними чинниками середовища, унаслідок чого формується досвід переживання контакту. В свою чергу, творчий процес взаємодії індивіда і його оточення відображається на побудові стратегій рішень конфліктних ситуацій в процесі СПА.

Представники системного підходу аналізують окремі види та форми адаптації, а також визначають варіанти підходів до її дослідження. В нашому дослідженні системний підхід буде застосовуватись для аналізу СПА мобілізованих у особливий період як процес побудови і встановлення рівноваги у системі комунікативних, емоційних, ціннісних, інтеракційних зв'язків особистості мобілізованого з новим соціальним оточенням в екстремальних умовах збройного конфлікту. Отже, СПА особистості мобілізованого до військової служби – це одна із складових глобального процесу пристосування особистості до вимог зовнішнього світу, крім того – це процес, який характеризує життєдіяльність відкритої системи «особистість –середовище військовослужбовців», що саме тепер переживає період кризового стану. Це вказує на те, що соціально-психологічна адаптація як системний процес не однорідна, має певні періоди чи стадії, які також становлять особливість процесу.

Окреме місце у дослідженні соціально-психологічної адаптації військовослужбовців має займати питання вектору, спрямованості адаптаційного процесу, питання його наслідків та ефектів. В проаналізованих наукових працях дослідниками відповідно йдеться про стратегії адаптації, які визначаються різними психологічними підставами, зокрема такими: а) активністю індивіда по відношенню до зміни ситуації; б) наявністю та спрямованістю змін середовища й індивіда; в) наявністю або відсутністю взаємодії.

**Висновок.** Виходячи з теоретичного аналізу особливостей СПА мобілізованих до збройних сил як до комплексу чинників соціального середовища військовослужбовців, можна відмітити, що методологічні та теоретичні засади дослідження даного процесу розроблені не повною мірою. Існуючі концепції соціально-психологічної адаптації лише частково пояснюють проблеми пристосування мобілізованих до змін, якими позначається військова служба під час збройної кризи, що зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження особливостей СПА мобілізованих до служби під час збройного конфлікту.

### Список використаної літератури

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус: Пер. с англ. – М.: 1970. – С. 178-208.

2. Березин Ф.Б. Роль гипоталамуса в механизме действия психотропных средств в свете изучения психопатологии гипоталамического синдрома // Современные психотропные средства / Ф.Б. Березин. – М.: 1967. – Вып. 2. – С. 61-70.
3. Гартманн Х. Заметки по теории агрессии / Х. Гартманн, Э. Крис, Р.М. Лёвенштейн. – М.: 2000. – С.107-130.
4. Завьялова Е.К. Адаптация психологической субъективной оценки памяти // Физиология человека / Е.К. Завьялова. – 1985. – Т. 15. - № 15. – С. 102-104.
5. Коцюбинский А.П. Об адаптации психически больных (уточнение основных понятий) /А.П. Коцюбинский, Н.С. Шейнина // Обзор психиатрии и медицинской психологии. – 1996. – № 1-2. – С. 203-212.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков - П.: 2008. - С. 437-454.
7. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия / И.А. Милославова; Под ред. Б.Ф. Парыгина. - Л.: 1973. - Вып.2. - С. 111-120.
8. Морозов А.В. Проблемы социально-психологической адаптации. [Электронный ресурс] / А.В. Морозов // Сайт «Науки и инновации» Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. – 2010. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-283.html>
9. Надирашвили Ш.А. Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности человека / Ш.А. Надирашвили // Проблемы социальной психологии. – Т.: 1976. - С. 237-249.
10. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. - Е.: 1988. - 263 с.
11. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен. – М.: 2001. – 384 с.
12. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека/ Г.И. Постовалова // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов: материалы симпозиума. - Е.: 1973. - С.18-19.
13. Сластенин В.А. Педагогика и психология: учеб. пособие / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: 2001. – 480 с.
14. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – П.: 1999. – 608 с.
15. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Р.: 1998. – 544 с.
16. Штак С.В. Анализ проблемы социально-психологической адаптации в условиях трансформации Российского общества / С.В. Штак // Сибирская психология сегодня. – 2004. – № 2. – С.267-273.

В статье осуществлен теоретический обзор существующих научных подходов к исследованию проблемы социально-психологической адаптации личности мобилизованного. Констатируется, что понимание исследователями сути и структуры социально-психологической адаптации личности существенно отличаются. Сделаны выводы о соотношении различных видов и форм адаптации, обобщены основные различия социально-психологической адаптации, как системного процесса. Рассмотрены отдельные факторы процесса мобилизованных на военную службу в их соотношении к адаптированности как к его результату. Определены основные дефиниции, которые будут применяться для теоретического анализа процесса социально-психологической адаптации мобилизованных на военную службу. Представлены выводы, указывающие на направления дальнейшего исследования проблемы.

*Ключевые слова:* адаптация, адаптированность, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация личности, факторы социально-психологической адаптации, пространство социально-психологической адаптации.

**УДК: 159.9.07 + 305-055.15-055.25]: 613.86**

## **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПТСР У ДІТЕЙ ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ**

**О.Ю. Чекстере,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Стаття висвітлює психологічні проблеми дітей, що перебували на окупованих територіях під час збройного конфлікту. Дослідження виявляє психологічні та гендерні особливості сприйняття дітьми навколишнього світу після окупації.

*Ключові слова:* збройний конфлікт, ПТСР, діти, гендерні особливості, тривожність, агресивність.

**Постановка проблеми.** Протягом останніх двох років Україна втягнута у військовий конфлікт. Військові дії, окупація, а також постійне висвітлення засобами масової інформації цих подій постійно впливають на дітей та їх родини. Проте вплив на дівчат і хлопців зазвичай має різний характер. Психологи, педагоги і батьки повинні бути проінформовані про психологічні наслідки та відмінності реакцій у хлопчиків і дівчат, що були викликані військовими діями. На жаль, на цю тему є мало даних клінічних та наукових досліджень. Сучасна педагогічна, психологічна наука і практика майже не враховує стать як найважливішу характеристику дитини. Диференційований підхід до хлопчиків і дівчат у педагогів і психологів при роботі з травмованими дітьми практично відсутній.

**Метою** статті є висвітлення психологічних проблем дітей, що перебували на окупованих територіях під час збройного конфлікту, виявлення психологічних і гендерних особливостей сприйняття навколишнього світу після окупації.

**Виклад основного матеріалу.** Наше експериментальне дослідження здійснювалось шляхом чотирьох проєктивних методик: «Моя сім'я», «Неіснуюча тварина», «Лист другу» та «Людина під дощем».

Дослідженням було охоплено 60 молодших підлітків однієї із шкіл міста Слов'янськ, з яких 29 дівчат і 31 хлопчик.

### ***Проективна методика «Неіснуюча тварина»***

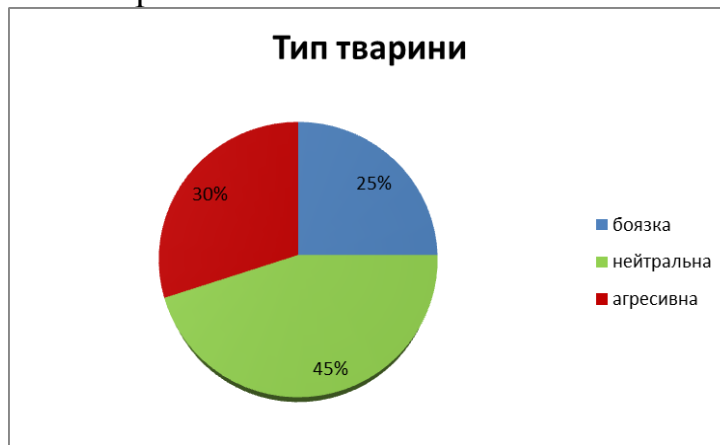
Проективна методика дослідження особистості «Неіснуюча тварина» дала змогу оцінити наслідки ПТСР в постраждалих дітей. Ця методика спрямована на визначення загальних особливостей особистості дитини, наявності або відсутності агресивності,



тривожності, труднощів у спілкуванні. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, те як вона сприймає навколишнє середовище.

Тематично тварини діляться на загрозливих, боязких і нейтральних. Це ставлення до власної персони і до свого «Я», уявлення про власне становище у світі, як би ідентифікація себе за значимістю (з зайцем, комашкою, слоном, собакою та ін.). У даному випадку намальована тварина – представник самого автора.

З діаграми видно, що 45% дітей намальовали тварин нейтрального типу, 25% - боязких і аж 30% - агресивних тварин.



Цікавим є той факт, що із усіх дітей, в малюнках яких виявлено ознаки агресії, тільки 25% дівчата, а останні 75% – хлопці. Така тенденція може свідчити про те, що реакція на травмуючі події у хлопців в основному проявляється в підвищенні агресивності.

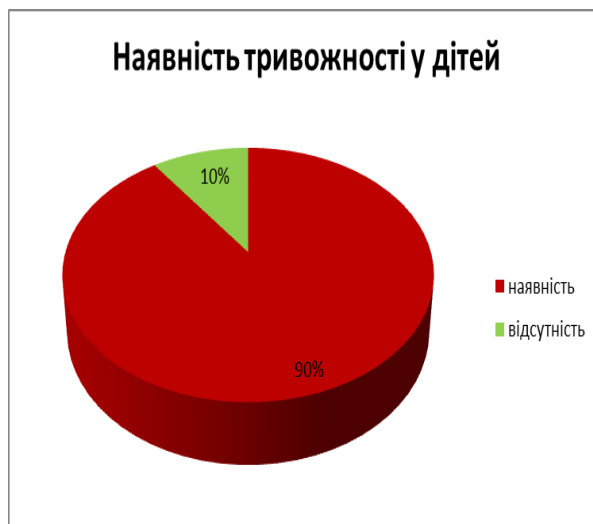
Визначення наявності агресивності проходить не тільки за типом тварини, а й за ознаками агресивності в малюнках дітей. Різні види агресивності проявляються в малюнку по-різному (вербальна – наявність зубів, фізична – пазурів, знарядь нападу та ін., захисна – прагнення захистити персонаж панциром, бронею, лускою, товстою шкірою).

Як ми бачимо, у малюнках 41% дітей наявні ознаки агресивності. Така непомірна невідповідність малюнків з ознаками агресивності, що присутні навіть на рисунках з нейтральними та боязкими тваринами свідчить про наявність захисної агресії в дітей.



Проективна методика «Неіснуюча тварина» також дає змогу виявити наявність страхів та тривожності у дітей. Ознаки тривожності і страхів проявляється в малюванні великих очей, штрихуванні, витиранні гумкою деталей тощо.

Як видно з діаграми, у 90% дітей з опитуваних була виявлена тривожність. Причому, кількість тривожних хлопчиків і дівчат однакова – 45%.



#### ***Методика «Лист до друга».***

Методика «Лист до друга» розроблена Ю.З. Гільбухом. Це спосіб використання епістолярного твору в психодіагностичних цілях. Методика являє собою комбінацію контент-аналізу і проективної техніки. Дітям пропонується написати лист до друга – реального чи вигаданого – від власної особи. Незадоволена потреба в сповіді, випробовувана більшістю молодших підлітків знаходить у цьому творі свій адекватний предмет. І хоча вони чудово усвідомлюють, що лист буде прочитаний сторонніми (вчителем, психологом), тим не менше з безсумнівною відвертістю і щирістю діляться своїми поглядами і переживаннями. Конкретна тематика, обумовлена психодіагностичним задумом педагога, задається шляхом пред'явлення готової експозиції - «питання дружові», на які належить дати відповідь, наприклад: «Ти просиш розповісти про моє життя, зокрема про недавні події. Що ж, спробую це зробити ... »

Психодіагностична цінність описаної методики полягає не тільки в можливості визначити знання в області етики, особисті думки і внутрішні соціальні установки школяра з того чи іншого питання – дослідник отримує, крім того, цілісну картину його реальної поведінки в сфері, що його цікавить.

Ми звертали увагу на згадки в листах тем, які свідчать про наявність травматичних переживань, а саме теми війни, руйнувань, хвороби, покарань і поганих оцінок.

Виявилося, що хлопці переживають травмуючі події найтяжче, оскільки 45% згадували у своїх листах негативні та страшні моменти із свого життя. Дівчата виявилися більш стресостійкими: лише 15% згадували травмуючі події.

#### ***Проективна методика «Людина під дощем».***

Методика «Людина під дощем» допомагає визначити силу характеру людини, її здатність долати несприятливі ситуації, протистояти їм. В контексті даної

методики нас цікавить сформованість захисних механізмів, наявність ресурсу стресостійкості, сила стресу, відчуття внутрішнього дискомфорту та емоційний фон дитини.

На сформованість захисних механізмів вказує наявність на малюнку парасольки, теплового одягу, плащу, головного убору чи інших речей, що захищають дитину від стихії.

Додаткові позитивні образи на малюнку (сонечко, дерева, квіти тощо) вказують на наявність ресурсу стресостійкості та позитивний емоційний фон. Негативні ж образи (калюжі, хмари, блискавка) вказують на тривале переживання наслідків стресу.

У ході дослідження з'ясувалося, що розбіжності в стресостійкості між дівчатами і хлопцями не значні, в малюнках вищевказані елементи присутні у 45% хлопців і 50% дівчат. Тобто, дівчата виявилися більш стресостійкими.

Як видно на діаграмах, тільки в 10% малюнках дівчат наявні захисні механізми, у 23% вони відсутні в той час, як у інших 67% наявні лиш частково.



У роботах хлопців тільки 18% малюнків з характерними ознаками захисних механізмів, у 10% вони зовсім відсутні та у 72% хлопців наявні лише частково.



Негативний емоційний фон виявлений в малюнках 32% учнів, що говорить про неадекватне сприйняття себе підлітками. Позитивний емоційний настрій в малюнках спостерігається в 61% випадків.

У малюнках дівчат переважає позитивний (74%), зокрема неадекватно позитивний фон, що в деяких випадках може свідчити про наявність інфантилізму.

Нейтральний емоційний фон охоплює 8% малюнків, а негативний – 18% від загальної кількості малюнків дівчат.



Емоційний фон у хлопців суттєво відрізняється. Не зважаючи на те, що показник нейтрального фону (6%) майже дорівнює показнику у дівчат 8%, негативний фон вищий у 2,5 рази, ніж у дівчат – 46%. Позитивний же фон у малюнках мають 48% хлопчаків.



### ***Проективна методика «Моя сім'я».***

Вважається, що ідея використання малюнка сім'ї для діагностики внутрішньосімейних взаємин виникла серед дослідників, таких як В. Хюлс, А.І. Захаров, Л. Корман та ін.

Мета застосування такої проективної методики: виявлення особливостей внутрішньосімейних взаємин.

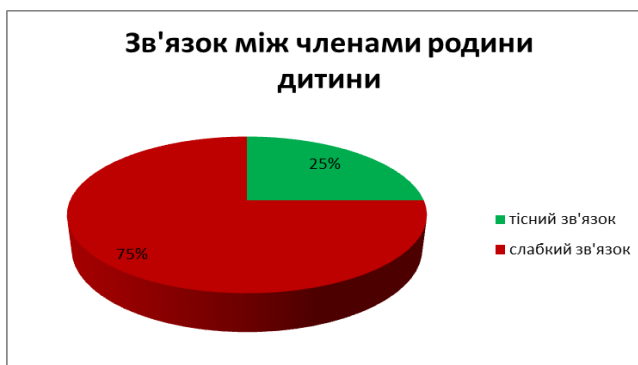
Завдання: на основі виконання зображення, відповідей на запитання оцінити особливості сприйняття і переживань дитиною взаємин у сім'ї.

Для визначення особливостей внутрішньосімейних взаємин ми керувалися наступною інтерпретацією:

- Щоб визначити тривожність та наявність страхів у дитини, ми розглядали такі ознаки їх прояву, як штрихування, великі очі, стерті деталі та контури, розширені зіниці.

- Затиснуте положення дитини між членами сім'ї з перебільшенням фігури батьків символізує гіперопіку.
- Ізольованість дитини від сім'ї визначається відстанню дитини від членів родини та положенням її на аркуші.
- Наявність або відсутність тісного зв'язку між членами родини символізує відстань між ними або її відсутність у реальному житті.

У ході дослідження виявилось, що лише 25% дітей мають більш – менш тісні зв'язки між членами родини, у інших 75% – зв'язок або дуже слабкий, або взагалі відсутній (показники як у дівчат, так і у хлопців однакові).



Також ми дізналися, що із групи дітей, що мають слабкий або відсутній зв'язок між членами родини 46% дітей відчувають ізольованість, відчуження, почувають себе зайвими або непотрібними їхнім родичам.

Можливо, відсутність тісного зв'язку в родинях дітей з міста Слав'янськ пояснюється тим, що батьки більш стурбовані побутовими і фінансовими проблемами. Між тим, вони теж травмовані, і не мають ні сил, ні психологічного ресурсу щоб допомогти дитині в той час, коли самі потребують допомоги.

За результатами методики «Моя сім'я» ми виявили тривожність у 90% дітей, чим остаточно підтвердили результати попередніх методик. Причому, показники тривожності і страхів, як у дівчат, так і у хлопців майже не відрізняються.

**Висновок.** У статті представлені результати емпіричного вивчення проблеми наслідків ПТСР у дітей, які стали свідками збройного конфлікту на Сході України, а саме дітей однієї з середніх шкіл міста Слов'янськ. Аналіз і узагальнення результатів дослідження дають можливість зробити наступні висновки:

1. Експериментально доведено, що наслідки ПТСР хлопці і дівчата переживають по-різному: реакція на травмуючі події у хлопців в основному проявляється в підвищенні агресивності, а дівчата частіше «витісняють» травмуючі події.

2. У ході дослідження з'ясувалося, що висока стресостійкість притаманна дівчатам в 2,5 рази більше, ніж хлопцям.

3. Переважна кількість дітей – 90% (в рівній мірі і хлопчики і дівчата) має ознаки підвищеної тривожності.

4. За результатами дослідження з'ясовано, що в родинях 75% дітей (як хлопчиків, так й дівчат) існує слабкий або взагалі відсутній зв'язок між членами

родини, що зумовило високий показник почуття ізольованості (46%), тривожності (90%) та погіршення формування адаптивних та захисних механізмів дітей.

### **Список використаної літератури**

1. Басманова Е.С. Гендерные особенности детей в организации образовательного процесса / Е.С. Басманова // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 565-567.
2. Бернс Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман / Пер. с англ. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2006. – 146 с.
3. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко та ін.; за ред. Н.В. Пророк. – Слав'янск: ПП «Канцлер», 2015. – 84 с.

Статья освещает психологические проблемы детей, находящихся на оккупированных территориях во время вооруженного конфликта. В исследовании выявляются психологические и гендерные особенности восприятия детьми окружающего мира после оккупации.

*Ключевые слова:* вооруженный конфликт, ПТСР, дети, гендерные особенности, тревожность, агрессивность.

The article highlights the psychological problems of children who were in the occupied territories during the armed conflict. The research finds gender and psychological features of perception of children of the surrounding world after the occupation.

*Key words:* armed conflict, children, gender features, anxiety, aggressive.

**УДК: 316.64: 172 + 316.776**

### **ПАТРІОТИЗМ І НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МОЛОДІ В УМОВАХ КРИЗИ СУСПІЛЬСТВА: МЕДІАПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД**

**Н.І. Череповська,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
психології засобів масової комунікації та медіаосвіти  
Інституту соціальної і політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

У роботі визначається роль національної ідентичності у формуванні патріотизму молоді. Розглядаються види національної ідентичності в Україні в умовах гібридної війни. Визначено вид оптимального патріотизму молоді та виокремлено нову якість патріота інформаційної доби – медіаінформаційну грамотність. Зазначені медіапсихологічні засоби, які здатні сприяти як

укріпленню національної ідентичності, патріотичних почуттів молоді, так і формуванню її медіаінформаційної культури, що є важливим в умовах інформаційної агресії.

*Ключові слова:* національна ідентичність, патріотизм, якості патріота, медіапсихологічні засоби, методика «Я патріот».

**Постановка проблеми.** Перехідний період великих змін суспільних пріоритетів в нашій державі, а також складні геополітичні, внутрішньо політичні труднощі й гібридна війна зокрема, призводять як до сплеску національної активності, підйому патріотизму в українському суспільстві, так і до повної апатії, зникнення патріотичних цінностей, розмиття, втрати національної ідентичності. Відсутність патріотичних почуттів до України, загальнонаціональної ідентичності у деяких верствах наших співвітчизників, ментальний розкол населення – усе це призвело до кримського «референдуму» і його наслідків та уможливило «руську весну», а невдовзі й російсько-українську війну на сході країни. Доля українського народу історично складалась так, що він уже неодноразово був «примушений здавати іспит на виборення самостійної держави». Для того, щоб здолати чергову історичну перешкоду на цьому шляху, нині ми маємо напружити свої сили і врахувати помилки минулого, щоб не повторювати їх. Всі помилки можна звести до однієї: *недостатня любов до Батьківщини або повна відсутність її* у керівників і частини населення та керування в діяльності мотивами егоїзму [1].

**Метою** статті стало виявлення особливостей видів української національної ідентичності, визначення видів оптимального патріотизму в умовах соціально-політичної кризи і гібридної війни зокрема, та окреслення привабливості медіапсихологічного підходу у вихованні загальнонаціонального громадянського патріотизму української молоді та формування в неї такої нової патріотичної якості, як медіаінформаційна грамотність.

### **Виклад основного матеріалу.**

#### ***I. Особливості патріотизму та національної ідентичності особистості.***

Патріотизм як суб'єктивний феномен являє собою психічне утворення особистості, яке в загальних рисах можна визначити як комплекс почуттів любові, шанобливого ставлення, системи цінностей і смислів, мотивації до конструктивних дій і вчинків та їх реалізації, спрямованих на благо рідної землі, свого народу, його мови, культури, історії – всього того, що вміщує поняття Батьківщина. Тобто має емоційну, когнітивну та поведінкові складові з пріоритетом першої. Існує багато визначень патріотизму, сутність якого тлумачиться за різними критеріями та вказує на багатогранність і багатозначність цього явища. Тим не менше, системоутворюючим елементом будь-якої дефініції патріотизму є «любов до краю» та «вірність спільноті» до якої належить особистість. Утім, перед тим як любити *своє*, діяти з метою покращання *свого*, людина має визначитися: що є «своїм», заради чого можна піти на жертву, а що є «не своїм», «чужим»? Тобто, має ототожнити – ідентифікувати себе з певними об'єктами, набути ідентичності щодо певної території, етносу, нації.

Ідентичність як ототожнення буває *особистісною* як результат самовизначення людини в соціальному сенсі і *соціальною*, яка залежить від ідентифікації з групою, спільнотою. Одним з видів соціальної ідентичності є

*національна ідентичність*, пов'язана з належністю індивіда до певної нації. Поняття «нація» є багатозначним, але найчастіше за ним стоїть розуміння етнічної або політичної спільноти [3]. Також, колективна національна ідентичність формується з усвідомлення своєї окремішності, відмінності від інших націй. У статті національна ідентичність визначається як *політична*.

З метою визначення особливостей національної ідентичності українського суспільства було виокремлено такий критерій, як *суб'єктність індивіда* – його властивість бути суб'єктом активності; його персональна громадянська позиція щодо особисто сформульованої задачі суспільної значущості [2]. Відповідно показником суб'єктності індивіда стала його активність в суспільних процесах: здатність до конкретних дій, вчинків, комунікацій.

На підставі теоретичного узагальнення нами було виокремлено наступні види національної ідентичності, що нині склалися в Україні.

До основних видів національної ідентичності належать: субалтерна, фіксована, емерджентна/динамічна; до проміжних – «лібералістична», «пострадянська», «інтегрована українська». Розглянемо більш детально.

**Субалтерна «ідентичність»** – це такий соціальний феномен, який вказує саме на відсутність національної ідентичності в індивіда; його субалтерність по суті є позицією «без національної ідентичності». Субалтерни – це люди без артикульованої суб'єктності, які дистанціюються від політики, не бажають брати участь у публічному житті суспільства, не відчувають прив'язаності до своєї країни, не вважають себе її частиною, іноді навіть ті, які розмовляють українською мовою [2].

**Фіксована ідентичність** – це усталена ідентичність, яка сприяє фіксації певних соціальних ролей для її носіїв. За своєю суттю фіксована ідентичність є своєрідним поділом («гето» за Т. Джадом, 2010) на окремі етноси, певні культурні традиції, партії, геополітичні регіони.

**Емерджентна ідентичність** – така ідентичність, що несподівано виникає, раптово з'являється, розвивається (*developing, emergent, dynamic*). Для неї властивим є динаміка ідентифікаційних процесів, структурованих загальними ідеалами, цінностями, створення нових, гібридних конструктів, таких, наприклад, як *екстрена нація*, що виникла несподівано. *Вона вже не є пасивною і ще не стала фіксованою – вона ще не відбулася, бо знаходиться саме в процесі формування*. Виникнення такої ідентичності супроводжується процесом переідентифікації.

Це – основні види національної ідентичності, утім між ними існують проміжні види. Наприклад:

**Лібералістична ідентичність** – межує між субалтерною і фіксованою ідентичностями; визначається як «нейтралітетна», яка на практиці означає з одного боку нульову суб'єктність субалтернів, з іншого – ставку на фіксовані ідентичності [2]. Відповідно до різних видів лібералізму.

**Пострадянська ідентичність** – межує між субалтерною з її пасивною суб'єктністю («лишь бы не было войны», пацифістська) і емерджентною як активністю суб'єктів щодо відтворення радянської імперії (Крим), сепаратизму (днр, лнр), федерації («с Україной, но отдельно») і формування таких нових, неконструктивних ідентичностей як «новороссы», «народ Донбасса» тощо. Суб'єкти



з притаманною пострадянською ідентичністю можуть визнавати прив'язаність до регіону, в якому живуть, утім не відчують себе українцями; часто відчують себе радянськими людьми, сповідують «радянський» світогляд, скептично ставляться до України як держави і насторожено, іноді навіть вороже, до всього українського зокрема; можуть бути досить активними як громадяни, патріоти свого регіону.

**Інтегрована українська** – нова, інтегрована ідентичність, охоплює ознаки динамічної *емерджентної* та *фіксованої* ідентичності; вона стає результатом вторинної ідентифікації, як інтеграції нової динамічної, гібридної екстреної ідентичності з артикульованою проукраїнською позицією. Носії нової української ідентичності – люди різних національностей, які говорять різними мовами, належать до різних партій і рухів, пріоритетом яких є передусім прихильність до демократичних цінностей, загальнонаціональної ідеї. Інтегруючою ознакою цієї ідентичності є велика громадянська активність, що межує з жертовністю, яка спрямована на розвиток і зміцнення незалежної України. Досить згадати Майдан (особливо січневі, лютневі події), добровольців АТО, волонтерський рух, дух якого охопив усю країну. Отже, нова українська ідентичність знаходиться у стані формування (ознаки «емерджентності») та спрямована на розвиток національної ідеї, демократії в країні («фіксованість» за певними світоглядними/партійними позиціями).

Зрозуміло, що ці теоретичні узагальнення потребують емпірики: спеціальних досліджень у плані виявлення кількісних показників щодо різних видів ідентичностей населення в країні, їх регіональних, вікових ознак. Утім, навіть зазначені особливості національної ідентичності в Україні дають підставу для пошуку шляхів подолання ідентифікаційної кризи населення, з метою стрімкого та стабільного процесу українського націобудівництва [7]. Крім того, ми розуміємо, що різні види національної ідентичності впливають на формування певних видів патріотизму: побутового, етнічного, регіонального, пострадянського тощо. Виявлення нової української ідентичності, яка виникла в умовах революційних подій 2013-2014 рр. і продовжує розвиватися, дає підставу для визначення і формування такого виду патріотизму молоді як *загальнонаціонального, громадянського, з пріоритетом українських цінностей*. «Новизна» полягатиме 1) у зсуві ідеології національного етноцентризму в бік політичної нації країни, 2) в активній, дієвій громадянській позиції справжнього патріота, 3) за неодмінних умов піднесення української мови, культури, традицій, історії на належний державний рівень, визнання і пошани усіма співвітчизниками.

**II. Нові якості сучасного патріота інформаційної доби.** Традиційними якостями характеру патріота вважаються: розуміння і поділяння національної ідеї; сприяння своєю професійною діяльністю (навчання як підготовка до неї) економічному, науковому, культурному зростанню Батьківщини; глибока пошана до української мови і обов'язкове застосування її у суспільному житті; любов, захист і відстоювання української мови – коду нації, а також традицій, звичаїв при безумовній повазі до мов, традицій, звичаїв інших націй, а також різних народів, які проживають в українській державі; гордість за належність до українського народу і обстоювання його інтересів; громадянська активність, що проявляється у конкретних діях; любов до рідної країни і готовність до її захисту; збереження

рідної природи і захист довкілля; здоровий спосіб життя і його пропаганда [8]. Також важливою якістю патріота є *сила* його характеру: вірність переконанням, відданість ідеї, здатність не піддаватися розпачеві (так, П. Орлик свою Конституцію написав вже після Полтави), витримка, культ успіху справи і вперта праця для цього, почуття честі і відповідальності; готовність сповнити свій обов'язок; володіння собою та інше. Тому й до нині актуальною залишається думка про те, що «хто гартує тіло, той гартує душу, а моральний гарт і характерність – це фундамент сильної нації»: саме з людей твердого характеру складається нація. і саме тому «хто не виховає людини, не виховає народу, не виховає патріотизму» [4, с. 59, 61].

Не менш сучасною і затребуваною для нашого суспільства є ідея того, що спочатку необхідно виховувати *громадянина* держави, а вже потому хлібороба, робітника, вченого, митця, священика тощо. Метою громадянського виховання має бути озброєння молоді такими звичками, щоб вона свідомо, безпосередньо або опосередковано брала участь у державному житті і щоб своєю діяльністю, крок за кроком, наближала свою державу до ідеалу правової, культурної, економічно розвиненої. [5, с.31, 84].

Також українські мислителі-ідеологи акцентували на тому, що у вихованні патріотизму молоді край необхідно звертати увагу на те, *що саме в дану історичну хвилину* є затребуваним у суспільстві, що є важливим на часі в цілому [4, с. 60]. Спираючись на цю думку, ми вважаємо, що в умовах гібридної, інформаційної війни, в якій опинилась наша країна, крім зазначених традиційних особистісних якостей патріота, вагомого значення набуває нова якість – *медіаінформаційна грамотність*. На нашу думку, патріотизм суб'єкта є могутнім *психологічним ресурсом* не лише його ідентичності з нацією, країною, ресурсом його переконань, світоглядних позицій, а й здатності протистояти ворожим інформаційним впливам. Патріотизм виступає первинним імунітетом у формі «не сприймання», відторгнення агресивної, брехливої інформації, спрямованої проти Батьківщини патріота. Так, патріот здатен інстинктивно відчувати викривлену інформацію, спрямовану проти України, й вже тому не піддаватися під її вплив.

Утім, коли мова йдеться про більш витончену, викривлену («тролінгову», «фейкову») інформацію та інші види інформаційно-психологічних впливів (напівправдивої інформації, маніпуляції, «сірої» пропаганди), психологічний захист тільки на почуттєвому рівні є недостатнім. Ресурс патріота значно посилиться, якщо патріотичні переконання людини будуть ґрунтуватися не лише на моральних почуттях, але й на здатності до критичного осмислення інформації, усвідомлених, раціональних діях. Відповідно спротив суб'єкта-патріота інформаційно-психологічним впливам стане більш ефективним [12].

Нові умови існування людини в техногенному, інформаційному світі вимагають від неї і нового стилю взаємодії з цим світом. Одними з важливих когнітивних способів такої взаємодії в інформаційному просторі є рефлексія почуттів від сприйнятого і його критичне осмислення.

*Рефлексія емоцій, почуттів*, отриманих у процесі сприймання інформації і по тому, у даному контексті розглядається як «опрацювання», що полягає в їх 1) мисленнєвій «фіксації», 2) вербалізації емоції(ій), 3) осмисленні, 4) смислової систематизації з власним Я. Саме розвинена рефлексія допомагає зрозуміти суб'єкту

своє ставлення до сприйнятої інформації, впорядкувати свої емоційно-почуттєві реакції, тобто, перевести їх в раціональну площину.

Розвиток і формування *критичного мислення*, як спрямованого типу мислення, що становить здатність до розуміння інформації, її аналізу, інтеграції проаналізованого з уже відомим, формулювання обґрунтованих суджень для висновків, аргументоване оцінювання того, що піддалося аналізу – нині є дуже актуальним. Утім, кінцевою метою має бути стимулювання розвитку *критичного стилю мислення* – усталеної форми критичного мислення. Тобто, критичний стиль мислення становить психологічну якість особистості, яка формується на підставі звички критично мислити та самомотивації особистості щодо опанування цією якістю [10].

В інформаційну добу, коли інформаційно-психологічні технології впливу стали поширеною практикою завдяки медіа, розвинена *здатність до рефлексії емоцій-почуттів, критичний стиль мислення є новими, надважливими психологічними якостями молодшої людини загалом і патріота зокрема*.

**III. Медіапсихологічний підхід у формуванні патріотизму молоді.** Розвиток і формування таких якостей патріота, як рефлексія емоцій, почуттів, критичного мислення та інших найбільш ефективно буде здійснюватися в рамках медіапсихології. Медіапсихологія як нова наукова галузь, яка досліджує впливи медіа на емоції, свідомість, поведінку, комунікацію, творчість людини, а також вплив людини на світ медіа, має у своєму розпорядженні як традиційні, так і новітні методи і засоби [9]. У виховання медіаінформаційної грамотності перевага надається саме медіапсихологічним інноваційним засобам. Засоби медіапсихології розподіляються на дві групи: 1) *медіа як інструмент* розв'язання психологічної проблеми; 2) *медіапсихологія як інструмент* покращення взаємодії людини з медіа. Розглянемо більш детально.

*Медіа як інструмент* патріотичного виховання становить *медіапристрої та медіадидактичний матеріал*. Найбільш уживаними медіапристроями є телевізор, комп'ютер (ноутбук, планшет), проекційна техніка, носії інформації. Медіадидактичний матеріал розрізняється за *медіаформатами* і *медіаконтентом*. Медіаформати становлять переважно візуальну продукцію: фотографії, картинки, слайдшоу, відео, анімацію, документальні, художні фільми, рекламні, музичні ролики. У свою чергу, медіаконтент розподіляється за жанром та змістом. Необхідно зауважити, що *медіа у ролі інструменту* мають могутній вплив як на конструювання ідентичності особистості, так і на формування її патріотичних цінностей.

*Медіапсихологія як інструмент* впливу на оптимізацію взаємодії людини з медіа у процесі виховання нових патріотичних якостей передбачає передусім: а) *розвиток* рефлексії почуттів, критичного мислення, творчого переосмислення сприйнятого, а також саморегуляції у взаємодії з інформацією, переключення уваги тощо; б) *застосування різних методик і прийомів* їх розвитку; в) *спеціальну організацію процесу* формування нових патріотичних якостей (спільні, індивідуальні перегляди, обговорення, дискусії, робота в малих групах, медіаклуб, створення патріотичного контенту).

Отже, *медіапсихологія як інструмент* впливу на оптимізацію взаємодії людини з медіа забезпечує формування медіаінформаційної культури молодих патріотів спрямована на: 1) *роз'яснення сутності* інформаційно-психологічних технологій впливу на емоції-почуття, свідомість, поведінку, комунікацію та інші сфери діяльності людини; 2) *визначення видів, механізмів, принципів* функціонування інформаційно-психологічних технологій впливу; 3) *навчання засобам* адекватної реакції на ті чи інші інформаційні прояви шляхом «декодації» шкідливої інформації; 4) *спрямування* молоді на зміцнення свого патріотичного ресурсу шляхом творчого застосування медіа у своїх цілях як то: перегляд українського, патріотичного контенту, створення власних патріотичних медіаконтентів, пошук однодумців, організацію спільнот патріотичного спрямування в соціальних мережах та інше.

Проведено дослідження, метою якого було виявлення самовизначення патріотизму молоддю, вплив на його зміцнення через медіа, а також стану медіаграмотності старшокласників київських шкіл. Результати дослідження показали наступне: однозначно вважають себе патріотами 40,7%; однозначно визначають себе «не патріотами» 25,9%; ресурсом підживлення патріотичних почуттів за допомогою медіа вважають: фільми патріотичного контенту – 11,1%; фільми українського виробництва – 7,4%; відвідування форумів і сайтів патріотичного спрямування – 6,2%; перегляд новин (як обізнаність щодо подій в країні) – 18,5%. Медіаграмотність опитуваних школярів визначалася за наступними параметрами: здатність до свідомого вибору інформації для перегляду зазначили 39,5% опитаних; здатність до рефлексії емоцій, почуттів сприйнятого – 17,3%; аналізування сприйнятого, здатність робити власні висновки – 34,6%; творчо переосмислювати сприйняте – 18,5%; здатність бачити приховані смисли – 33,3%; відрізняти інформацію від пропаганди здатні 40,7%; перевіряють інформацію за першоджерелом 17,3%; автономно ставляться до будь-якої інформації 23,5%. Отже, отримані дані показують не зовсім бажану картину патріотизму української молоді.

**IV. Методика патріотичного виховання «Я патріот».** Процес патріотичного виховання в школі охоплює наступні етапи: I – молодша школа (1-4 класи); II – основна школа: молодші підлітки (5-6 класи), старші підлітки (7-9 класи); III – старша школа (10-11 класи). Фахівці зазначають, що патріотизм у дітей молодшого віку формується спочатку на рівні почуттів, так званий несвідомий патріотизм, і по мірі дорослішання набуває більш свідомих рис [1; 6; 8]. Кожен попередній етап є питомим підґрунтям до наступного. Утім, зважаючи на кризовий стан в суспільстві через інформаційну війну, ми наважилися розпочати патріотичне виховання у рамках медіапсихології зі старшої школи.

З метою патріотичного виховання старшокласників та розвитку медіаінформаційної культури молоді було створено методику «Я патріот», яка складається з декількох блоків та декількох міні-модулів. Розподіл методики на блочну систему обумовлено візуальними медіаформатами як то: «Фотографія», «Відео», «Документальний фільм», «Художній фільм» тощо. Саме розподіл комплексної системи за блочним принципом дозволяє узгодити організацію занять, відповідну до кожного медіаформату: аналіз і *обговорення* кожної фотографії або перегляд фільму у форматі *медіаклубу*. На противагу блоковій структуризації

медіадидактичного матеріалу, міні-модулі «рефлексія емоцій, почуттів», «критичне мислення», «творче сприймання/переосмислення» пронизують всю методику наскрізь, що створює умови для тренування й закріплення основних когнітивних умінь опрацювання інформації у кожному блоці. У методиці «Я патріот» яскраво втілилися засоби медіапсихології «медіа як інструмент» і «медіапсихологія як інструмент». Один з трьох розділів блоку «Фотографія» було апробовано (разом з к. психол. наук О.Л. Вознесенською) у різних регіонах України у 2014-2015 рр. [11].

**Висновки.** Визначено види національної ідентичності українців та сформульовано вид оптимального патріотизму в умовах соціально-політичної кризи в країні та гібридної війни зокрема. Визначено нову якість патріотизму: медіаінформаційну грамотність. Окреслено медіапсихологічні засоби формування медіаінформаційної культури патріота. Відзначено, що *медіа у ролі інструменту* мають могутній вплив як на конструювання ідентичності особистості, так і на формування її патріотичних цінностей. У свою чергу, *медіапсихологія як інструмент* впливу на покращення взаємодії людини з медіа, забезпечує розвиток медіаінформаційної культури молодих патріотів. Створено методику «Я патріот», метою якої є формування медіаінформаційної грамотності старшокласників за допомогою медіапсихологічних засобів.

### Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм) / Г. Ващенко. – Лондон: Видання КК СУМ у В. Британії, 1954. – 40 с.
2. Герасимов И. Украина 2014: первая постколониальная революция. Введение в форум / И. Герасимов // Джерело доступу: <http://net.abimperio.net/node/3351>
3. Горностай П.П. Гражданское общество Украины: свобода или смерть / П.П. Горностай // Режим доступу: <http://gorn.kiev.ua/publ93.htm>
4. Донцов Д. Патріотизм / Д. Донцов. – Львів, 1936. – С. 48 – 63.
5. Кершенштейнер Г. Що таке державно громадянське виховання? / пер. з нім. В. Сімовича / Г. Кершенштейнер. – (Серія «Нові виховничі шляхи»). – Раштат-Київ: Раштатська друкарня «Союз визволення України», 1918. – 94 с.
6. Колодій О.С. Генетичні закономірності розвитку патріотизму в історії педагогічної думки / О.С. Колодій // Режим доступу: [http://www.ipe.poltava.ua/pm/html/2010\\_4/kolodi.pdf](http://www.ipe.poltava.ua/pm/html/2010_4/kolodi.pdf)
7. Костіна С. Національна ідентичність як міждисциплінарна категорія / Режим доступу: [file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B8/gileya\\_2013\\_73\\_158%20\(1\).pdf](file:///D:/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BA%D0%B8/gileya_2013_73_158%20(1).pdf)
8. Матяшук В.П. Сучасне патріотичне виховання в школах України / В. Матяшук. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 384 с.
9. Найдьонова Л.А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л.А. Найдьонова; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. – Вид. друге, стер. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2015 – 244 с.
10. Череповська Н.І. Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення та творчого сприймання. Методичні рекомендації до медіаосвітнього курсу

«Медіакультура» для старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів / Н.І. Череповська. – К.: МІЛЕНІУМ, 2014. – 116 с.

11. Череповська Н.І. Особливості виявів патріотичних почуттів представників різних регіонів України / О.Л. Вознесенська, Н.І. Череповська // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціально і політичної психології НАПН України; [редакційна колегія: Л.А. Найдьонова, Л.Г. Чорна, І.Г. Батраченко та ін.]. – К.: Міленіум, 2015. – Вип.2 (16). – С. 74-88.
12. Череповська Н.І. Медіаосвітні засоби у вихованні патріотизму молоді в інформаційну добу [Електронний ресурс] / Н.І. Череповська // Збірник матеріалів: III Міжнародна науково-методична конференція «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». – 2015. – С. 59-67. – Режим доступу: [http://www.aup.com.ua/ml/Zbirnyk\\_konf\\_2015.pdf](http://www.aup.com.ua/ml/Zbirnyk_konf_2015.pdf)

В работе определяется роль национальной идентичности в формировании патриотизма молодежи. Рассматриваются виды национальной идентичности в Украине в условиях гибридной войны. Определен вид оптимального патриотизма молодежи и выделено новое качество патриота информационной эпохи – медиаинформационная грамотность. Указаны медиapsихологические средства, способствующие укреплению национальной идентичности, патриотических чувств молодежи, формированию ее медиаинформационной грамотности, культуры, что является важным в условиях информационной агрессии.

*Ключевые слова:* национальная идентичность, патриотизм, качества патриота, медиapsихологические средства, методика «Я патриот».

The paper defines the role of national identity in the formation of patriotic young people. We consider the types of national identity in Ukraine in hybrid war. Determined the optimal type of patriotism and singled out new patriot quality of the information age – media information literacy. These mediapsychology tools that are able to promote the strengthening of national identity, patriotism youth and formation of information literacy, which is important in terms of information aggression.

*Key words:* national identity, patriotism, patriot quality, mediapsychology tools, methodology «I am patriot».

### **Секція 3.**

#### **Психологія розвитку особистості: подолання сегрегації та стагнації**

**УДК: 159.923.2 + 316.613]: 316.34**

#### **УКРАЇНА В ПОШУКАХ ІДЕНТИЧНОСТЕЙ: СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИКЛИКИ**

**О.М. Васильченко,**  
*провідний науковий співробітник лабораторії  
політико-правових відносин  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
доктор психологічних наук, доцент*

У роботі окреслено проблемне поле перспективних досліджень соціальної ідентичності різних груп населення України. Показано, що соціально-політичні, соціокультурні та економічні виклики останніх двох років викликали значні зміни ідентифікаційних матриць різних вікових, професійних, соціальних груп населення. Основними детермінантами особистісних ідентифікаційних ненормативних криз визнано – внутрішню та зовнішню міграцію, культурно-ціннісні конфлікти, травматичний досвід, трансформації ринку праці.

*Ключові слова:* ідентичність, ідентифікація, особистісні кризи, міграційні процеси, психологічна травма, культурно-ціннісні конфлікти.

**Постановка проблеми.** Українське суспільство останні два роки переживає шерегу політичних, соціальних, культурних потрясінь. Революція Гідності, воєнна агресія РФ, окупація Криму та Донбасу, зниження економічного рівня життя, зниження якості життя, реформи і всіх сферах суспільного життя спричинили, незнані до тепер за кількістю учасників та силою викликів, групові та особистісні трансформації. Українське суспільство одночасно намагається вирішувати три невідкладні задачі: формування громадянського суспільства; створення національної ідеї та збереження держави. Для конкретної особистості ці задачі заломлюються через її соціальну ситуацію розвитку та життєдіяльності у вигляді конкретних особистісних задач. Спільною для більшості громадян України різних вікових, соціальних, професійних груп є пошук і становлення нових позитивних ідентичностей.

**Мета** статті: окреслити проблемне поле перспективних досліджень соціальної ідентичності особистості різних груп населення України.

**Виклад основного матеріалу статті:** Умовою становлення громадянського суспільства в Україні, затвердження України активним суб'єктом у міжнародному політичному просторі є формування загальнонаціональної ідентичності. В основі загальнонаціональної ідентичності повинна лежати національна ідея, навколо якої і повинна здійснюватися консолідація української нації. З іншого боку, розвиток українського суспільства як суспільства громадянського передбачає формування у громадян несуперечливої Я-концепції з позитивними соціальними ідентичностями.

Розглянемо особливості феномену ідентичності та визначимо основні виклики до функціонування усталених соціальних ідентичностей особистості та формування нових.

Проблема особистісного становлення є однією з центральних проблем психологічної науки. Розвиток та формування особистості традиційно у психології розглядається як складний, довготривалий, нерівномірний процес, результатом якого є цілісна та безперервна особистість. Базовим механізмом, що забезпечує індивіду досягнення та переживання єдності, тотожності і сталості власної особистості є механізм ідентифікації.

У самому загальному вигляді ідентичність (від англ. identity — тотожність) може бути визначена як багатозначний загальнонауковий термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда та його самосвідомості. Соціальна ідентичність нормує переживання та усвідомлення індивідом власної належності до тих чи інших спільнот та соціальних груп.

У самому загальному вигляді самоідентифікація особистості може бути визначена як «віднесення себе до певного роду, виду, типу, з метою усвідомлення своєї сутності» [2, 183].

Ідентифікація як складний психологічний процес може бути розглянута у різних аспектах:

- як процес формування особистості дитини;
- як механізм формування настанов особистості;
- як процес уподібнення спільноті;
- як механізм психічного захисту.

Явище самоідентифікації включає два різних за змістом аспекти. Один з них має зовнішню спрямованість. Він пов'язаний з відповіддю на питання «Хто “Я” є», і з з'ясуванням, фіксацією свого місця в системі суспільних, соціально-психологічних, стосунків, ставлення до минулого, майбутнього та теперішнього. До цього ж напрямку ідентифікації належить суб'єктивне сприйняття власної зовнішності - тіла, обличчя - через соціально обрані критерії та оцінки. Інший аспект спрямований всередину, на себе. Він відбиває почуття власної неперервності, послідовності, протяжності у часі, почуття своєї соборності в єдиній психологічній єдності. А також почуття, відчуття, емоційне переживання власної тілесності.

Проблема самоідентифікації постає перед особистістю скоріше не як

Становлення особистості триває протягом всього життя: життєвий шлях може бути представлений як траєкторія набуття та втрати тих або інших ідентичностей. Загальновизнано, що основним періодом становлення соціальної ідентичності є період юності. У 21-му сторіччі становлення та зміна соціальної ідентичності особистості мають певні особливості. Для сучасного суспільства є характерним формування нових зразків масової культури, гібридизація культурних зразків, інтенсифікація локальних традиційних зразків, зміна просторово-часових координат – визначають виникнення соціокультурного простору, який пропонує індивідам і групам широкий спектр культурних зразків, що детермінують системи соціальної взаємодії і є основою процесу ідентифікації. Головна проблема полягає не в тому, як досягти обраної ідентичності, а в тому, яку саме з соціальних ідентичностей обрати й як бути готовим до зміни цієї ідентичності, якщо вона виявиться неефективною у певних соціально-економічних умовах. Це потребує від людини вписати власне «Я» в складний, рухливий контекст. Це є можливим лише у тому випадку, якщо «Я» постійно змінюється, творчо переосмислюється, але в той же час залишається самим собою.

Тернер і Теджфел формують найважливіші положення соціальної ідентичності у вигляді постулатів [14;16]:



1. Соціальна ідентичність складається із аспектів образу Я, які є похідними від сприйняття індивідом себе як представника певних соціальних груп (або категорій, як їх називають Теджфел і Тернер).

2. Індивіди прагнуть до збереження або підвищення своєї самооцінки, тобто прагнуть до позитивного власного образу.

3. Суспільні групи (або категорії) і членство у них пов'язані з відповідною до уявлень суспільства позитивною або негативною оцінкою. Відповідно соціальна ідентичність може бути позитивною або негативною.

4. Оцінка індивідом власної групи визначається взаєминами з деякими іншими групами завдяки порівнянню ціннісно значущих якостей і характеристик. Порівняння, результатом якого є позитивна відміна своєї групи від чужої, створює високий престиж, негативна - низький [10].

Для дослідження соціальної ідентичності особливо важливими є ряд теоретичних висновків, що виводяться із цих постулатів:

- Індивід прагне до досягнення або збереження позитивної соціальної ідентичності.

- Індивід розглядаючи себе як члена певної соціальної групи, прагне оцінити її позитивно, піднімаючи таким чином статус групи і власну самооцінку. Позитивний ухил у бік власної групи - це нормальний соціально-психологічний механізм. Інгрупа повинна сприйматися як позитивно відмінна від релевантних аутгруп. Позитивна або негативна оцінка факту свого членства у групі є ціннісним компонентом ідентичності.

- Індивід прагне диференціювати свою групу відлюбих інших, тому що позитивна оцінка своєї групи можлива лише як результат порівняння. Особливо важливою така диференціація є для формально невизначених, але реально існуючих груп.

- Існують три основних класи факторів, що впливають на міжгрупову диференціацію в конкретних соціальних ситуаціях:

- індивіди повинні усвідомлювати належність до групи як один з аспектів своєї особистості, суб'єктивно ідентифікувати себе з релевантною їм групою. У випадку, коли якась ідентичність не входить у «Я»-концепцію диференціація і порівняння за ознаками цієї соціальної категорії (а також інші форми поведінки, пов'язані з цією ідентифікацією) не відбуваються.

- соціальна ситуація повинна бути такою, аби мали місце міжгрупові порівняння, які дають можливість вибору і оцінювання релевантних якостей.

- інгрупи не порівнюють себе з кожною, подумки доступною, аутгрупою - аутгрупа повинна сприйматися як релевантна для порівняння.

Коли група є такою, що індивід не може досягти позитивної соціальної ідентичності, він вибирає один з варіантів поведінки:

- залишити цю групу і приєднатися до іншої кращої - проявити соціальну мобільність;

- докласти власних зусиль щоб зробити інгрупу позитивно відмінною від інших - здійснити соціальні зміни;

- відшукати інші виміри для соціального порівняння - проявити соціальну креативність [10, 14, 16].

Криза викликає і в індивіда, і в групи схожі реакції - фрустрацію, депресію, агресивність, внутрішній конфлікт. Проте, за Е. Еріксоном, психосоціальна криза - необхідний етап на шляху саморозвитку особистості до знаходження нової, більш зрілої ідентичності [13].

Е. підкреслює тісний зв'язок кризи ідентичності з кризами суспільного розвитку. Оскільки криза ідентичності настає, як правило, тоді, коли під впливом гострої соціальної кризи починається, розпад ідеалів і цінностей, що лежали в основі домінуючої раніше політичної культури, змушує людей шукати нові духовні орієнтири для усвідомлення свого місця в мінливому соціумі, зв'язків із державою і навколишнім соціальним середовищем.

Для дослідження ідентифікаційних процесів у сучасному українському суспільстві важливо відзначити і те, що в структурі ідентичності Е. Еріксон виділяє позитивні і негативні елементи. Формування ідентичності завжди супроводжується протиборством цих двох складових. У залежності від сили суспільної кризи є можливою виникнення ситуації, коли у великих груп людей негативні елементи виходять на передній план за межі позитивної ідентичності.

Негативна ідентичність будується за схемою – «ми не такі-то» і містить неприйняття, або заперечення того, або іншого соціального об'єкту, або тотальне протиставлення «нас» - «їм». Так, негативна ідентичність утворюється в тих індивідів і соціальних груп, що вбачають у знову виникаючих формах соціального і політичного життя, не додаткові можливості для особистого існування та саморозвитку, а «обман» державою населення, підступи «ворогів» (зовнішніх і внутрішніх), а то і «змову» проти «народу», «нації», «трудящих» [13]. Сьогодні досить чітко можемо спостерігати такі негативні ідентичності як – «росіяни», «радянські люди», «сепаратисти» тощо.

У випадку затяжних криз індивіди можуть втратити надію на перетворення елементів негативної ідентичності в позитивну. І тоді придушена негативна енергія знаходить вихід у підтримці масами психопатичних лідерів, соціальною підставою існування яких є саме негативна ідентичність.

У Е. Еріксона в якості інструменту ідентифікації є «ідеологія» - «систематизована сукупність ідей і ідеалів». Особливо важливою ідеологічною структурою середовища стає для «єго» в юності, тому що без ідеологічного спрощення світу «єго» юної людини не здатне організувати досвід у відповідності зі своїми конкретними можливостями і подальшим залученням у події. Соціальна криза характеризується, як правило, порушенням «ідеологічної цілісності» суспільства, дестабілізацією її старої системи цінностей. Цікаво, що найбільш обдаровані індивіди потрапляють у стан «психосоціального мораторію», тобто не сприймають загальних цінностей, а формують свою власну, відмінну від усталеної систему цінностей [13, с. 677-679].

Трансформація ідеологічної структури призводить до відсторонення кризового суспільства від інших, проведення межі між ними, з'ясування ступеня близькості або віддаленості їхньої соціальної позиції («маркірування розходжень») від тієї, що признається «своєю», і сприймається як найкраща. Отже, «ми» з необхідністю потребує психологічної опозиції – «вони» (уявлення про ознаки, що диференціюють), оскільки спільність «ми» не може бути визначена без «значущого

іншого». «Вони», - це соціальна спільнота, що має інший, більш-менш відмінний, спосіб життя, мову, культуру, відмінні економічні, політичні та інші інтереси і цілі, інші цінності й імідж.

Таким чином, ідентифікація неможлива без порівняння, поза комунікацією, тільки в результаті взаємодії з іншою групою, певна спільність знаходить свої «особливі» ознаки. Можна сказати, що ідентичність - символічний засіб об'єднання з одними і дистанціювання від інших. Проте, необхідно підкреслити, що позитивна ідентичність - це, насамперед, усвідомлена спільність із позитивно значущими іншими (із «ми»), без жорсткого протиставлення «ми» - «вони». Негативна ж ідентичність - це консолідація спільності «ми» на основі тотальної опозиції негативно значущим іншим («вони»). У цьому випадку спільність «ми» виникає й існує переважно завдяки жорсткому протистоянню спільності «вони». Звідси відносна нестійкість негативної ідентичності, «розмивається» негативний образ «вони» - зникає й фундамент такої ідентичності (правда, як показує політична практика одна негативний образ «вони» може бути достатньо легко замінений іншим).

Соціально-політичні, соціокультурні та економічні виклики останніх двох років викликали значні зміни ідентифікаційних матриць різних вікових, професійних, соціальних груп населення. Аналіз суспільних процесів останніх років дозволяє визначити основні детермінантами особистісних ідентифікаційних ненормативних криз: внутрішню та зовнішню міграцію, психотравматичний досвід, культурно-ціннісні конфлікти, трансформації ринку праці. Розглянемо більш детально кожен з викликів та визначимо основні вразливі соціальні групи.

*Внутрішня та зовнішня міграція.* За оцінкою Світового банку (СБ) Україна входить до п'ятірки найбільших постачальників мігрантів у світі. У 2010 році за межами України проживали 6,5 млн. осіб, що народилися на її території (14,3% від населення країни на цю дату) [15]. При цьому дані СБ не включають циркулярних мігрантів (мігрантів, які періодично повертаються до країни походження), кількість яких становить не менше 1 млн. осіб.

За даними двох репрезентативних досліджень 2008 та 2012 року (ОТМ-2008 та ОТМ- 2012) [6 та 7 8] протягом 2005-першої половини 2008 року на роботу за кордон виїжджали 1 476,1 тис. українців (4,2% населення країни у віці 15-70 років або 6,6% економічно активного населення) [3; 4; 11]. ОТМ-2012 зафіксувало невелике скорочення числа мігрантів: у 2010 - першій половині 2012 року за кордон виїжджали 1 181,6 тис. українців (3,4% населення країни у віці 15-70 років або 5,4% економічно активного населення). ОТМ-2012 також дозволило окремо оцінити кількість циркулярних мігрантів та постійних мігрантів (тих, хто працював за кордоном більше року). Частка останніх склала 17,3% від загального числа трудових мігрантів, або 204,4 тис. осіб.

Розмір трудової міграції з України (включаючи циркулярну і постійну) може бути оцінений на рівні 1,5-2 млн осіб (4,3-5,8% населення країни у віці 15-70 років або 6,8-9,1% економічно активного населення) [6].

Офіційна статистика не дає точних даних про чисельність населення, яке працює за кордоном. У 2014 р. на території іноземних держав тимчасово працювали 78,0 тис. громадян України (у 2013 р. – 83,4 тис. осіб) [6]. Упродовж 2005–2008 рр.

на роботу за кордон хоча б раз виїжджали 1,5 млн українців, або 5,1% працездатного населення [9], а у 2012 р. чисельність трудових мігрантів оцінено в 1,2 млн осіб, або 3,4% населення працездатного віку [4]. 51% трудових мігрантів (602,5 тис. осіб) працювали або шукали роботу в ЄС, 43,2% (511,0 тис. осіб) – в Росії [4].

У 2013–2014 рр. в Україні виникає нова хвиля міграції – внутрішньо переміщені особи з тимчасово окупованої території та районів проведення антитерористичної операції. За даними Державної міграційної служби, станом на 31 грудня 2014 р. загальна кількість таких осіб, з урахуванням переміщених у межах Донецької та Луганської областей, становила близько 630 тис. осіб [3]. За даними ООН, кількість біженців і внутрішньо переміщених осіб в Україні значно вища – 1,8 млн осіб (з урахуванням тих, хто переїхав в інші регіони України, та тих, хто виїхав за межі країни) [7].

Внутрішньодержавна міграція залишається на сьогодні основною формою територіальної мобільності населення України. Попри скорочення чисельності переселень для постійного проживання, які фіксуються статистично, значною є маятникова міграція в міста та індустриальні центри, набула поширення внутрішня трудова міграція на триваліші строки. Внутрішня міграція залишається поза увагою політикуму та науковців та не є предметом державного регулювання. Потреба в розробці політики у цій сфері обумовлена, відповідних психологічних та соціологічних досліджень є нагальною проблемою суспільства. Актуальність відповідних заходів наразі зростає внаслідок анексії Криму, подій на Донбасі, що викликали масові вимушені переселення, потреби більш раціонального розміщення ВПО територією країни з урахуванням як їх інтересів, так і інтересів регіонів вселення. робочої сили за кордон.

Ми можемо прогнозувати кризу ідентичності у більшості внутрішніх мігрантів (переселенців). Змінюються, насамперед, такі ідентичності як *регіональна* («Я – кримчанин», «Я з Донбасу» тощо), *міська* («Я луганчанин», «Я феодосієць» тощо). Можна говорити про нову для України ідентичність – «Я-переселенець». Всі внутрішньо переміщені особи мають переформатувати ідентифікаційну матрицю.

Уразливою категорією є зовнішні мігранти та діти зовнішніх мігрантів. Особливо актуальним для психологічного моніторингу є становлення Я-концепції у дітей зовнішніх мігрантів. Відсутність сталої сім'ї заважає формування гендерної, сімейної, родинної ідентичностей та погіршує процес узгодження окремих ідентичностей в ідентифікаційній матриці.

*Психотравматичний досвід.* Можемо констатувати що все населення України за останні два роки стали учасниками психотравмуючих подій різного рівня інтенсивності. Сьогодні, в період незавершеності більшості соціально-політичних, економічних, політико-правових криз, типовий громадянин України не відреагував і не завершив конфлікт. Можна прогнозувати розвиток невротичних реакцій різного типу. Основною проблемою на перспективу є втрата базової довіри до себе, як до особистості, що не впоралася з зовнішніми викликами. Така психологічна диспозиція провокує зміни валентностей (на негативну) раніш сформованих ідентичностей. Насамперед, під загрозою у дорослого населення знаходяться такі ідентичності як – етнічна (насамперед, кризу ідентичності спостерігаємо у етнічних росіян), громадянська, батьківська, професійна. Для дітей та молоді можемо

прогнозувати складності ідентифікації та становлення Я-концепції, як наслідок відсутності бажаних для членства соціальних груп. Так протягом останніх років спостерігаємо підвищення значущості сімейної (родительська сім'я) ідентичності у дітей та юнаків. Сьогодні батьківська сім'я виконує функцію емоційного ресурсу, дає відчуття захищеності та стабільності в умовах соціальної напруги й нестабільності.

*Культурно-ціннісні конфлікти.* Епіцентром культурно-ціннісного протистояння для українського суспільства став воєнно-політичний конфлікт з РФ. У результаті протистояння відбувся революційний етап позбавлення радянських ідентичностей. Можемо констатувати появу нової політичної ідентичності. До етнічної ідентичності «українці» додалася чітко артикульована ідентичність політична (або громадянська) «українці».

Політична ідентичність передбачає насамперед ідентифікацію індивідів або груп з політично значущими символами. Індивіди, приймаючи та частково конструюючи свою політичну ідентичність, ототожнюють себе не з конкретними людьми, не з конкретними подіями, а з людьми і подіями, які набули для них символічного значення [12]. Символ виконує важливу комунікативну функцію. Він є концентрованим втіленням тих смислів і емоцій, які об'єднують людей і допомагають великим соціальним групам психологічно та фізично вижити. Сьогодні превалюють символи Майдану та воєнних перемог/поразок. Моментом, що потребує спеціальних психологічних досліджень є проблема співвіднесення нових політичних символів з конкретними соціальними групами.

*Трансформації ринку праці.* Зміни ринку праці обумовлені двома основними факторами – революційними зрушеннями у технологіях і як наслідок відмирання та поява нових професій, та зміни в економіці України в результаті кризових потрясінь 2014-2016 рр. та періоду стагнації 2010-2014 рр. Провідною проблемою сьогодні є розвиток професійної мобільності особистості. Зважаючи, що у більшості вікових груп дорослого населення професійна ідентичність традиційно посідає 2-4 місце ідентифікаційної матриці, а отже є провідною, основною перешкодою до професійної мобільності є сталість провідних ідентичностей.

**Висновки.** Актуальними і вкрай важливими є дослідження соціальної ідентичності різних груп населення України. Соціально-політичні, соціокультурні та економічні виклики останніх двох років викликали значні зміни ідентифікаційних матриць різних вікових, професійних, соціальних груп населення. Основними детермінантами особистісних ідентифікаційних ненормативних криз є внутрішня та зовнішня міграція, культурно-ціннісні конфлікти, травматичний досвід, трансформації ринку праці.

### Список використаної літератури

1. Васильченко О.М. Соціальні ідеали та взірці студентства: 2000 та 2012 роки / О.М. Васильченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2012. – Т. 1, випуск 105 – С. 32–37;
2. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Социальные представления как предмет

- экспериментального исследования в современной французской психологии. / А.И. Донцов, Т.П. Емельянова // Весник МГУ. Серия 14. - 1985. - С.45-55.
3. Звіт щодо методології, організації проведення та результатів модульного вибіркового обстеження з питань трудової міграції в Україні / Міжнародна організація праці. Група технічної підтримки з питань гідної праці та Бюро МОП для країн Центральної та Східної Європи. – Будапешт МОП, 2013.
  4. Інформаційний бюлетень Державної міграційної служби за 2014 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dmsu.gov.ua/images/pro-dms/centr/2014\\_byuleten.pdf](http://dmsu.gov.ua/images/pro-dms/centr/2014_byuleten.pdf)
  5. Малиновська О.А. Трудова міграція: соціальні наслідки та шляхи реагування / О.А. Малиновська. – К.: НІСД, 2011. – 40 с.
  6. Міграційний профіль України: 2010-2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://dmsu.gov.ua/images/files/pr2014\\_1.pdf](http://dmsu.gov.ua/images/files/pr2014_1.pdf)
  7. ООН [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://twitter.com/intent/follow?screen\\_name=UnitedNationsRU](https://twitter.com/intent/follow?screen_name=UnitedNationsRU)
  8. Острова В.Д. Проспективна ідентичність як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді: Дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / В.Д. Острова. – К., 2015. – 193 с.
  9. Офіційний сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
  10. Сушков И.Р. Социально-психологическая теория Джона Тернера / И.Р. Сушков // Психол. журн. – Т. 14. – 1993. – № 3. – С.115-125.
  11. Україна у цифрах. – Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/2015/zb/07/zb\\_Uz14\\_uk.zip](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2015/zb/07/zb_Uz14_uk.zip)
  12. Edelman M. Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns. / M. Edelman. – Frankfurt-amMain/New York: Campus Verlag, 1990.
  13. Erikson E. Psychosocial Identity //A Way of Lookingat Things Selected Papers / Edited by S.Schlein. - N.Y., 1995. – 720 p.
  14. Tajfel H. Social identity and indergroup relations. – Cambridge, Paris, 1982.
  15. The World Bank. Bilateral Migration Matrix (2010). Дані отримано з сайту [worldbank.org](http://worldbank.org) (шлях Home —> Research —> Prospects —> Migration and Remittances —> Data). Пряме посилання: [http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/T1.Estimates\\_of\\_Migrant\\_Stocks\\_2010.xls](http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/T1.Estimates_of_Migrant_Stocks_2010.xls)
  16. Turner J.C. The experimental social psuchology of intergroup behaviour //J.C.Turner, H.Giles (eds). Intergroup behaviour. – Oxford, 1984.

В работе очерчено проблемное поле перспективных исследований социальной идентичности различных групп населения Украины. Показано, что социально-политические, социокультурные и экономические вызовы последних двух лет вызвали значительные изменения идентификационных матриц различных возрастных, профессиональных, социальных групп населения. Основными детерминантами личностных идентификационных ненормативных кризисов определены - внутренняя и внешняя миграция, культурно-ценностные конфликты, травматический опыт, трансформации рынка труда.

*Ключевые слова:* идентичность, идентификация, личностные кризисы, миграционные процессы, психологическая травма, культурно-ценностные конфликты.

The article identified the problem field of prospective studies of social identity of different groups of the population of Ukraine. It is shown that the socio-political, socio-cultural and economic challenges of the past two years have caused significant changes in the identity matrix of different age, professional and social groups. The main determinants of deviant personal identity crisis are standard internal and external migration, cultural and value conflicts, traumatic experiences, labor market transformation.

*Key words:* identity, identification, personal crises, migration, psychological trauma, cultural and value conflicts.

**УДК: 159.922.76-053.4-056.267**

## **КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

***І.В. Мартиненко,***

*докторант кафедри логопедії Національного  
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова,  
кандидат психологічних наук, доцент*

У статті представлено результати експериментального вивчення стану сформованості комунікативних рис особистості у дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення первинного генезу. Зазначені риси утворюють комунікативний потенціал особистості, який значною мірою впливає на ефективність спілкування і подальшої соціалізації цих дітей. З'ясовано, що специфічний розвиток комунікативних якостей особистості у дошкільників із системними порушеннями мовлення зумовлює комунікативні труднощі базового та операційного рівнів. На підставі експериментальних даних розроблено особистісний профіль дитини з системними порушеннями мовлення.

*Ключові слова:* комунікативні риси особистості, комунікативні труднощі, системні порушення мовлення.

**Постановка проблеми.** Дослідження проблеми взаємозв'язку особистості та спілкування у вітчизняній психології має давню історію (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, М.І. Лісіна, О.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.М. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн, О.О. Смірнова). Загальновідомим є те, що спілкування – це універсальна діяльність, в якій індивід існує і взаємодіє упродовж всього життя. Універсальність спілкування полягає у взаємодії людина– людина, а також у ситуаціях, коли індивід знаходиться сам на сам із собою. Саме це визначає його значущість для розвитку особистості і навпаки.

Важливим напрямом у вивченні спілкування та особистості є виявлення ролі комунікативної діяльності у становленні особистості, як суб'єкта спілкування та

пізнання інших людей. Поміж існуючих досліджень у зазначеному напрямі вирізняються ті, що спрямовані на вивчення впливу особистісних рис індивіда на характер труднощів та порушень його комунікативної діяльності. Такий підхід представлений у дослідженнях, що здійснюються у межах концепції утрудненого спілкування (О.О. Аржакаєва, 1995; О.О. Бодальов, 1983; О.В. Залюбовська, 1984; В.О. Лабунська, 2001; Ю.О. Менджерицька, 2001; О.В. Цуканова, 1995). Їхній аналіз [1, 3, 5-7] дозволяє ствержувати, що такі інтегральні характеристики особистості, як: комунікабельність, агресивність, рівень самооцінки, тривожність, комунікативна спрямованість, впливають на будь-які види спілкування індивідів.

**Мета статті:** розкрити особливості комунікативного потенціалу особистості дитини старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення через характеристики її особистісних рис.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналізуючи взаємовплив особистості та комунікативної діяльності, вчені відзначають значущість певних особистісних рис індивіда для ефективності та результативності діяльності спілкування з оточуючими. Р.С. Немов (2003), Г.Г. Самохвалова (2011) називають ці якості комунікативними рисами особистості. Під комунікативними розуміються такі риси, які дозволяють орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, засновані на соціальному досвіді індивіда у сфері міжособистісної взаємодії [7].

Акцентуючи увагу на значущості комунікативних рис особистості у процесі взаємопізнання та взаєморозуміння індивідів у процесі спілкування О.О. Бодальов (2001) ввів поняття «комунікативне ядро особистості», яке охоплює всі риси, що забезпечують відображення, відношення та поведінку у комунікативній діяльності [1, с. 32].

В.М. Погольша (1998) виділяє *комунікативно-особистісний потенціал*, який є комплексом комунікативно-особистісних якостей, що забезпечують вплив у процесі міжособистісного спілкування. Вчений відносить до потенціалу такі якості, як: легкість спілкування, адаптивність, впевненість, активну позицію у взаємодії, мотив досягнення та афіліації, розуміння співбесідника та соціальний інтелект в цілому [6].

Р.О. Максимова (1986), Г.Г. Самохвалова (2011) пропонують поняття «комунікативний потенціал особистості», вкладаючи дещо різні значення у це поняття. За Р.О. Максимовою це – наявність у індивіда певних комунікативних якостей, які характеризують його можливості у здійсненні комунікативної діяльності [5, с. 132]. Водночас, Г.Г. Самохвалова розрізняє зону актуального комунікативного розвитку (комунікативний арсенал) і зону потенційного комунікативного розвитку (комунікативний потенціал) [7]. Зазначені поняття автор виділяє щодо дитячого віку.

Під *комунікативним арсеналом* дослідниця розуміє індивідуально-своєрідний комплекс комунікативних якостей індивіда (внутрішньоособистісних і соціально-психологічних), які характеризують її актуальні можливості в здійсненні комунікативної складової різних видів діяльності (ігрової, трудової, продуктивної, навчальної). *Комунікативний потенціал* розглядається як індивідуально-своєрідна система комунікативних задатків дитини, яка може бути актуалізована завдяки активності суб'єкта спілкування. Саме перетворювальна комунікативна активність



сприяє подоланню існуючих труднощів спілкування та розкриває нові комунікативні можливості дитини. Дорослий в цьому процесі повинен виступати як фасилітатор, помічник, що створює сприятливі психологічні умови для актуалізації потенційних комунікативних якостей, але не як ініціатор, «сценарист» і «режисер» комунікативного розвитку дитини [7].

Отже, проблема взаємозв'язку та впливу особистості і спілкування широко представлена в психологічних дослідженнях. Встановлено, що найважливішими особистісними рисами, які впливають на характер і ефективність спілкування є: спрямованість на людину, емпатія, відповідальність, здатність до рефлексії, достатня емотивність. Зазначені риси утворюють комунікативний потенціал особистості індивіда та визначають його компетентність у цій діяльності.

Аналіз психологічних досліджень у галузі дитячої психології засвідчив, що вплив особистості на комунікативну діяльність розглядається з різних сторін: впливу ранньої комунікативної депривації на психічний розвиток дітей (Дж. Боулбі, 1969, 2003; Г.Х. Мазітова, 1977; А.Г. Рузська, 1974) , значення спілкування із значущими дорослими, в аспекті онтогенезу діяльності спілкування (М.І. Лісіна, 1983; О.О. Смірнова, 1991), аналізу труднощів і бар'єрів спілкування (В.М. Куніцина, 2002; А.Г. Самохвалова, 2013).

Особливе місце поміж означених робіт належить науковій спадщині М.І. Лісіної, яка, досліджуючи розвиток особистості дитини у спілкуванні зазначила, що особистість дитини у процесі спілкування зазнає значних змін, що зумовлене розширенням мотивів цієї діяльності, впливом зовнішніх факторів та індивідів. Водночас, становлення індивідуально-особистісних рис дитини в процесі розвитку впливає на характер, види і результативність її спілкування з дорослими та однолітками [4].

На думку Г.Г. Самохвалової (2011), недостатній розвиток особистісних рис, які утворюють комунікативний потенціал дитини (комунікативні риси особистості), є причиною виникнення ситуацій утрудненого спілкування. Саме недостатність комунікативних рис особистості призводить до труднощів у спілкуванні базового рівня: входження в контакт, в емпатії, пов'язані з дитячим егоцентризмом, з неадекватною самооцінкою, відсутністю позитивної установки на іншу людину; а також рефлексивних труднощів, а саме: самоаналізу, самоспостереження, самовираження тощо [7].

Таким чином, і в дорослому і в дитячому віці зв'язок особистості та діяльності спілкування є тісним і взаємообумовленим. Незрілість особистості, недостатня сформованість комунікативних її рис зумовлюють труднощі в спілкуванні, негативно позначаються на його результатах.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з вищезазначеним на особливу увагу заслуговує проблема вивчення комунікативного потенціалу особистості у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, системними зокрема.

Про специфічні риси особистості, що характерні для дітей із системними порушеннями мовлення (далі – СПМ), йдеться у дослідженнях С.М. Валявко (2006), Г.А. Волкової (1983), І.С. Зайцева (2005), В.О. Калягіна (2006), І.Ю. Левченко (2002), М.Ю. Орешкіної (2001), О.С. Орлової (1996), В.І. Селіверстова (1989), О.Ю. Фірсанової (2006), Л.М. Шипіциної (1993), В.М. Шкловського (1994),

Г.Х. Юсупової (2003). Дослідники вважають, що дефіцитарність особистісної сфери цих дітей зумовлює особливості їх поведінки, однак в аспекті її впливу на ефективність спілкування, системних досліджень до сьогодні не проведено.

Враховуючи описані дані та високу актуальність питання впливу комунікативних рис особистості на характер спілкування дітей старшого дошкільного віку із СПМ, було проведено експериментальне дослідження.

Одним із завдань дослідження було з'ясування стану сформованості комунікативних рис особистості дітей означеної категорії, які в сукупності утворюють *комунікативний потенціал*. Для вирішення завдання було використано експертне оцінювання особистісних якостей дітей (методика «Особистісний профіль дитини» Г.Г. Самохвалової, 2013), анкетування батьків та педагогів (анкета оцінювання комунікативних якостей особистості дитини Р.С. Нємова, 1995), опитувальник для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» (К.В. Ковилова, 2013).

Дослідження здійснювалось у спеціальних логопедичних та загальноосвітніх дошкільних закладах. Респондентами виступили 686 батьків та 86 педагогів, 408 дітей старшого дошкільного віку із СПМ та 278 – з нормальним мовленнєвим розвитком (далі – НМР).

**Результати експериментального дослідження.** Узагальнення відповідей батьків та педагогів за анкетною оцінювання комунікативних якостей особистості дитини дозволило встановити спрямованість на взаємодію з людиною у 64 % старших дошкільників із СПМ, достатню активність у спілкуванні з дітьми – 60 % та дорослим – 45 % дітей означеної групи. Натомість в групі дітей з НМР ці показники встановлено на рівні 82 %, 73 %, 76 % відповідно. Такі дані заперечують теоретичні висновки про виражену пасивність у спілкуванні дітей із СПМ, водночас засвідчують менші прояви описаних якостей у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Кількісний аналіз експериментальних даних дозволив встановити незначні відмінності за середнім статистичним всіх комунікативних якостей – 6,19 у дітей із СПМ та 6,30 у однолітків з НМР. Відповідно до кількісних результатів було з'ясовано, що найкраще діти СПМ вміють дружити і без конфліктів гратись з іншими дітьми ( $m = 8,27$ ), характеризуються низьким рівнем агресивності ( $m = 4,33$ ), водночас, демонструють недостатні організаторські здібності ( $m = 4,08$ ) та невпевненість у собі ( $m = 4,88$ ). У дітей із НМР виявлено подібну тенденцію у взаємовідносинах з дітьми ( $m = 9,16$ ) та станом організаторських здібностей ( $m = 4,6$ ), однак дещо інші провідні комунікативні якості: ввічливість ( $m = 7,55$ ), впевненість у собі ( $m = 7,37$ ), емпатію ( $m = 7,30$ ), альтруїзм ( $m = 7,25$ ); найменш вираженою у них є агресивність ( $m = 4,15$ ).

Факторний аналіз результатів анкети дозволив розкрити взаємозв'язки між представленими якістьми у структурі особистісного комунікативного потенціалу.

Виділені фактори дозволяють розкрити структуру особистісних властивостей, їх пріоритетність. До першого, найбільш значимого фактора, ввійшли риси, які дозволяють дитині СПМ організувати та реалізувати діяльність: наполегливість, самостійність, впевненість у собі та працелюбство. До другого

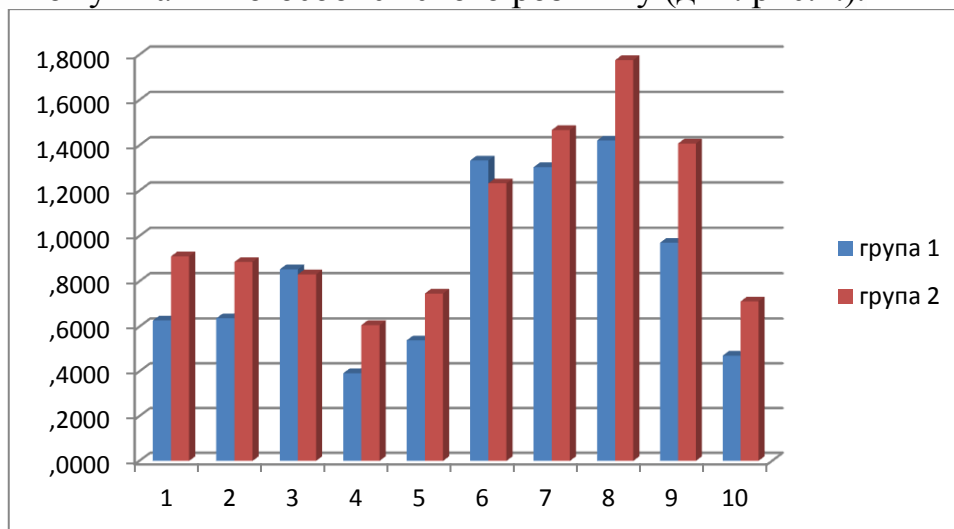
фактора ввійшли риси, які розкривають особливості побуди взаємовідносин з іншими дітьми: правдивість та ввічливість. Також діти розуміють, що агресивність стає на заваді. Третій фактор об'єднав у себе риси, які пов'язані з відчуттям безпорадності. Так, образливість дитини та її почуття справедливості зумовлюють це відчуття. Четвертий фактор розкриває взаємозв'язок емпатії та комунікабельності. І п'ятий – демонструє, що альтруїзм швидше всього можна діагностувати у слухняної дитини, і що слухняна дитина найімовірніше є альтруїстом.

Водночас, у дітей із НМР виявлені інші взаємозв'язки у структурі особистісного комунікативного потенціалу: між комунікабельністю, впевненістю у собі та організаторськими здібностями (фактор 1); альтруїзмом, правдивістю, працелюбством (фактор 2); наполегливістю і самостійністю (фактор 3); образливістю та слухняністю (фактор 4); емпатією та ввічливістю (фактор 5); взаємодією з іншими дітьми та почуттям безпорадності (фактор 6).

Таким чином, факторний аналіз дозволив констатувати якісно різні тенденції у стані розвитку комунікативних рис особистості дітей із СПМ та НМР. Комунікабельність у перших пов'язана насамперед, з емпатією, а їх організаторські здібності реалізуються завдяки самостійності, впевненості і наполегливості. Водночас, дітям із НМР властиві взаємозв'язки між комунікабельністю, впевненістю у собі та організаторськими здібностями. На нашу думку, такі результати засвідчують провідну роль емоцій, емпатії у становленні комунікативного потенціалу дитини з СПМ та адекватної самооцінки та організаторських здібностей – у його структурі дітей із НМР.

За допомогою параметричного методу *t* Стьюдента була встановлена статистично значима різниця у показниках таких якостей дітей із НМР та СПМ як: комунікабельність, ввічливість, наполегливість, працелюбство.

Аналіз результатів опитування батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» дозволив виділити основні причини їхніх комунікативних труднощів з позицій комунікативно-особистісного розвитку (див. рис.1.).



**Рис.1. Причини труднощів у спілкуванні дітей із СПМ та НМР старшого дошкільного віку** (Група 1 - діти з НМР, група 2 - діти з СПМ. (1–несформованість

навичок спілкування, 2 – часті хвороби, 3 - завищена думка про себе, 4 - негативне ставлення до оточуючих, 5 - задирилість, 6 - сором'язливість, 7 - невпевненість у собі, 8 - образливість, 9 - плаксивість, 10 - прагнення до самотності).

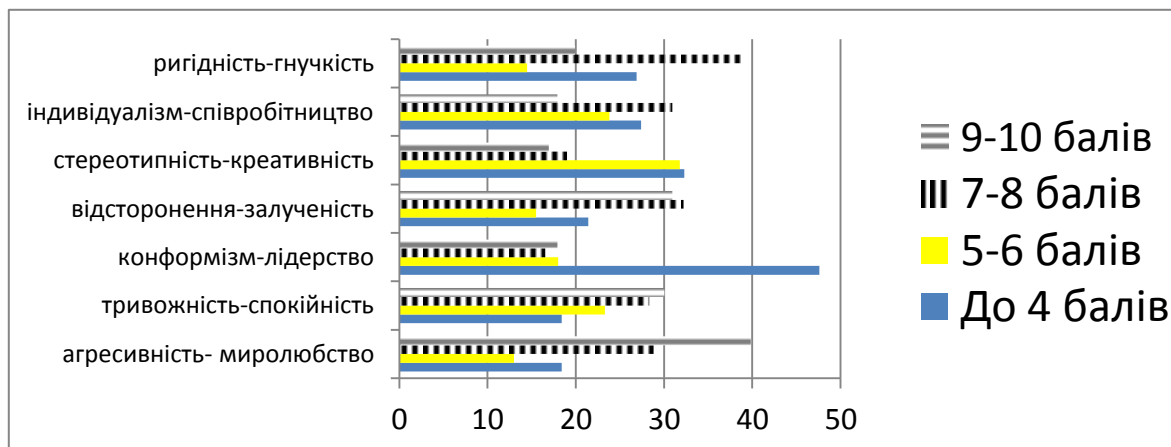
З огляду на кількісні показники, зображені на рисунку, у дітей групи НМР частіше заважають спілкуванню сором'язливість та завищена думка про себе. Всі інші причини є більш вираженими у старших дошкільників з СПМ. Особливо варто звернути увагу на домінування плаксивості, образливості, сором'язливості та невпевненості в собі.

Аналіз і узагальнення експериментальних даних, отриманих у результаті застосування двох видів анкетування дозволив підтвердити висновки про недостатність емпатії, організаторських здібностей, впевненості в собі, самостійності і наполегливості дітей із СПМ. Означені риси є важливими для успішного спілкування, а їх недостатня сформованість може бути причиною операційних комунікативних труднощів і порушень діяльності спілкування. Водночас, сформованість у переважної більшості старших дошкільників із СПМ спрямованості на взаємодію з людиною, засвідчує їхнє прагнення до спілкування, наявність мотивації афіліації, адекватні ціннісно-мотиваційні установки, які забезпечують активність у спільній діяльності, комунікації з оточуючими.

Узагальнення результатів застосування методики «Особистісний профіль дитини» дозволило визначити середньостатистичний портрет старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. З'ясовано, що для більшості з цих дітей характерні такі риси як: миролюбство, спокійність, конформізм, залученість до колективної діяльності, ситуативні прояви креативності, прагнення до співробітництва, комунікативна ригідність (див. рис.2.).

Аналіз шкали «конформізм – лідерство» розкриває, що поведінка переважної більшості дітей із СПМ (47,6 %) залежна від думки оточуючих, проявляється тенденція до підкорення та потреба у піклуванні, нездатність виражати власну думку, легкість відмови від власних бажань.

Діагностика властивості «відсторонення – залучення» виявила, що для переважної більшості досліджуваних (32,2 %) характерне прагнення брати участь у всьому, швидке підхоплення ідей та прагнення багато чого робити самостійно. Проте, досить велика кількість з них (30,9 %) проявляють гіперзалучення у діяльність, що утруднює рефлексію, знижує адекватність комунікативних проявів дитини.



## ***Рис.2. Особистісний профіль дитини старшого дошкільного віку з СПМ.***

Шкала «стереотипність – креативність» відображає специфіку протікання у дитини із СПМ творчих процесів. Для переважної більшості дітей (32,3 %) властиве домінування у діяльності та спілкуванні стереотипних одноманітних дій, фраз, поведінкових манер. Проте, у діяльності та спілкуванні досить великої кількості дітей (31,8 %) креативність проявляється ситуативно, залежно від настрою, соціометричного статусу дитини в групі, емоційної близькості з партнером по спілкуванню.

24,3 % (ті, хто отримали за цією шкалою 6 та 7 балів) старших дошкільників із СПМ демонструють прагнення до співробітництва, сумісної діяльності, продуктивну міжособистісну взаємодію в мікрогрупі знайомих ровесників. 19 % дітей демонструють прагнення до співробітництва навіть до малознайомих ровесників.

43,8 % (ті, хто отримали від 6 до 8 балів за цією шкалою) проявляють достатню гнучкість, високу адаптацію до змінених умов, здатність переносити на нову ситуацію набутий раніше досвід.

Порівняльний аналіз особистісного профілю дитини з СПМ та НМР засвідчив певні відмінності. Статично значима різниця між властивостями дітей СПМ та НМР виявлено за шкалами «конформізм – лідерство», «стереотипність – креативність», «індивідуалізм – співробітництво» «відстороненість – залученість». Оскільки виділені в профілі особистісні якості є важливими у спілкуванні з однолітками та дорослими, можна припустити, що їх недостатня сформованість зумовлює у дітей із СПМ базові комунікативні труднощі.

**Висновки.** На підставі отриманих експериментальних даних було встановлено, що комунікативний потенціал особистості дітей із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку характеризується домінуванням таких рис як: спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформність, комунікативна стереотипність та ригідність, образливість. Водночас з'ясовано, що недостатньо розвинутими є такі комунікативні якості особистості: емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність і наполегливість. Такий стан сформованості комунікативних рис, на нашу думку, зумовлює комунікативні труднощі базового і операційного рівнів, негативно позначається на реалізації усієї структури комунікативної діяльності.

Подальше експериментальне вивчення ми вбачаємо у дослідженні особливостей спілкування дітей означеної категорії, що дозволить перевірити вірність висунутих гіпотез щодо впливовості описаних комунікативних особистісних рис та уточненні даних щодо деяких з них.

## **Список використаної літератури**

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.

2. Ковылова Е.К. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис..канд. психол. наук: 19.00.10. / Е.К. Ковылова.- Н. Новгород, 2011. – 264 с.
3. Лабунская В.А. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. М.: Изд. центр «Академия», 2001.– 288 с.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
5. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: дисс.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Р.А. Максимова. – Л., 1981. – 191 с.
6. Погольша В. М. Социально-психологический потенциал личного влияния: автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.05 / В.М. Погольша. — СПб., 1998. – 21 с.
7. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие А.Г Самохвалова. – СПб, Речь, 2011.– 432 с.

В статье представлены результаты экспериментального изучения состояния сформированности коммуникативных качеств личности у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи первичного генеза. Указанные черты образуют коммуникативный потенциал личности, в значительной мере влияет на эффективность общения и дальнейшей социализации этих детей. Выяснено, что специфическое развитие коммуникативных качеств личности у детей с системными нарушениями речи приводит к коммуникативным трудностям базового и операционного уровней. На основании экспериментальных данных разработан личностный профиль ребенка с системными нарушениями речи.

Ключевые слова: коммуникативные черты личности, коммуникативные трудности, системные нарушения речи.

The article presents the results of an experimental study on the condition of communication qualities development in preschool children with system speech disorders. Communication qualities are such personality traits that affect the quality and efficiency of communication with the others. The study was conducted in accordance with the principal approaches of modern psychology towards the role of personality traits in development of the communication potential and communication competence of the individual. It was discovered that specific development of the personal communication qualities in preschool children with system speech disorders causes difficulties at the very basic level of communication activity. On the basis of experimental data there has been developed a child's personal profile.

Key words: personal communication qualities, communication difficulties, system speech disorders.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

**О.І. Пенькова,**

*провідний науковий співробітник лабораторії  
розвитку особистості імені П.Р. Чамати  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник*

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної психології – проблемі саморегуляції особистості, яка розглядається в руслі сучасного гуманізму, розкриваються методологічні принципи гуманістичної психології, висвітлюються основи гуманістичного підходу у психологічній науці і практиці. Спеціальному аналізу піддається процес самореалізації, його роль і значення в розвитку людини, в розкритті її реальних і потенційних можливостей.

*Ключові слова:* самореалізація, гуманістична психологія, гуманізм

**Постановка проблеми.** Дослідження процесу самореалізації особистості викликає значний інтерес як в теоретичному, так і прикладному аспектах. Особливо актуальною дана проблема є в наш час, коли відбувається докорінна трансформація усіх засад суспільного буття. Саморегуляція – це переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова й перетворення суб'єктом власних дій і вчинків відповідно до особистісно значущих цілей, актуальних потреб. У процесі саморегуляції поведінки як специфічного виду психічної активності особистість-суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей і завдань, проявляючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, знаходити засоби для їх досягнення, вносити зміни у зовнішні та внутрішні умови, підвищуючи резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності. Мета саморегуляції особистості досить проста. Це – усвідомлення власної цінності та спроможності у розв'язанні життєвих завдань, визнання своєї автономності. Неспроможність самоствердитись приводить до втрати власного Я, ідентичності і цілісності особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема саморегуляції особистості актуалізувалась у зв'язку з дослідженням процесів, у яких відображаються різні аспекти самосвідомості (Б.Г. Ананьєв [1], Г.О. Балл [2], О.О. Бодальов [4], М.Й. Боришевський [5], Л.С. Виготський [6], І.С. Кон [8, 9], Г.С. Костюк [10], С.Д. Максименко [11], Л.З. Сердюк [15], В.В. Столін [16]. У зарубіжній психології дане питання вивчали: Р. Бернс [3], У. Джемс [7], А. Маслоу [12], Г. Олпорт [13], К. Роджерс [14] та інші.

Серед психологічних досліджень звертають на себе увагу роботи, які, порушуюючи проблему гуманізації освіти, одночасно розглядали питання самоактуалізації особистості. Гуманістична психологія наголошує, що людському індивіду притаманна тенденція до реалізації або актуалізації свого потенціалу.

Найбільш яскраво схильність до самоактуалізації виражена у осіб, чия особистість можна вважати здоровою з точки зору гуманістів, сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного зростання, творчості і самодостатності, якщо лише надмірні обставини оточення не заважатимуть цьому. Послідовники гуманістичної психології розглядають людей як активних творців власного життя, що вільні обирати і розвивати стиль життя, яке обмежене лише фізичними чи соціальними впливами. Особи, які актуалізуються – це сильні індивідуальності, люди, які знають, хто вони, чого прагнуть, люди, які адекватно і успішно використовують свої можливості, свою природу.

Як відомо, основними методологічними принципами гуманістичної психології є:

- Принцип розвитку, який означає, що людина постійно прагне до нових цілей, самовдосконалення завдяки наявності у неї природжених потреб, бажання до самореалізації, потреби у самоактуалізації, бажання здійснювати безперервний поступальний розвиток.

- Принцип цілісності, що дозволяє розглядати особистість як складну, відкриту систему, спрямовану на реалізацію усіх своїх потенцій.

- Принцип гуманності, який означає, що людина за своєю природою є доброю і вільною, і лише обставини, що заважають розкриттю її істинної суті, роблять її агресивною і відчуженою.

- Принцип цільового детермінізму, який передбачає вивчати особливості особистості в аспекті орієнтації людини на майбутнє, тобто з точки зору її очікувань, цілей і цінностей.

- Принцип активності, що дозволяє прийняти суб'єкта як самостійно мислячу і діючу істоту, у житті якої інша людина (наприклад, психотерапевт) може відігравати роль підтримуючого, безумовно підтримуючого, створюючого сприятливі умови для її розвитку. Психотерапевт змінює настановлення клієнта, допомагає взяти відповідальність на себе, але при цьому не навчає і не повчає.

- Принцип неекспериментального дослідження особистості ґрунтується на ідеї цілісності і, відповідно, неможливості адекватного вивчення особистості за окремими фрагментами, оскільки система (а саме такою і є особистість) найчастіше має якості, які не властиві окремим її частинам.

- Принцип репрезентативності означає, що ціль і об'єкт дослідження в гуманістичній психології співпадають, оскільки завдання вивчення нормально і повноцінно функціонуючої людини реалізується на вибірці здорових, самореалізуючих особистостей.

Вагомий внесок в розробку гуманістичної концепції здорової особистості здійснив Г. Олпорт [13]. Розвиток особистості він розглядав як безперервний активний процес, завдяки якому індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя. Г. Олпорт виокремлює наступні риси зрілої здорової особистості:

1. Вона має розширене відчуття Я, не замикаючись у вузькому колі власних потреб і бажань.



2. Вона виявляє тепле ставлення до інших людей, яке виражається у співчутті, у почутті спорідненості з усіма людьми, незважаючи на відмінності у цінностях та настановленнях.

3. Вона сприймає себе як особистість, має позитивний образ Я, який дозволяє їй без внутрішнього болю перенести невдачі, дратуючі або фруструючі події. Вона діє таким чином стосовно власних емоційних станів, щоб не зашкодити іншим людям.

4. Вона реалістично сприймає світ, не спотворює його на догоду власним потребам і фантазіям, і разом з тим вона має уміння, які необхідні для розв'язання об'єктивно існуючих проблем.

5. Вона суб'єктивно оцінює себе, розуміючи різницю між тим, яка вона є насправді, якою вона хотіла бути і якою її бачать інші.

6. Вона відзначається ясним, цілісним підходом до життя, має таку систему цінностей, яка робить життя усвідомленим.

У дослідженнях А. Маслоу [12], засновника даного напрямку, людина виступає насамперед як психологічно здорова особистість, задоволення соціальних потреб якої стає основою її самоактуалізації, розвитку усіх її здібностей і талантів. Як результат успішної актуалізації є особистість з наступними характеристиками: більш ефективне сприймання реальності і більш комфортне ставлення до неї; прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простота, природність; центрованість на значущих цілях (на відміну від центрованості на собі); деяка відстороненість і потреба бути наодинці; автономія, незалежність від культури та середовища; постійна свіжість оцінки; містичність та досвід вищих станів; почуття єдності з іншими; більш глибокі міжособові стосунки; демократична структура характеру; розрізнення засобів і цілей, добра і зла; філософське, доброзичливе почуття гумору; самоактуалізована творчість; протистояння аккультурації, насадження будь-якої часткової культури.

У працях А. Маслоу розкриваються загальні риси самоактуалізуючої особистості. Зазначаються такі риси:

1. Більш адекватне сприйняття дійсності, вільне від впливів актуальних потреб, стереотипів і забобів, інтерес до незвіданого.

2. Прийняття себе і інших такими, якими вони є, відсутність штучних, хижих форм поведінки і неприйняття такої поведінки з боку інших.

3. Спонтанність виявлень, простота і природність. Такі люди дотримуються встановлених ритуалів, традицій і церемоній, але ставляться до них з належним гумором. Це не автоматичний, а свідомий конформізм лише на рівні зовнішньої поведінки.

4. Ділова спрямованість. Такі люди зайняті зазвичай не собою, а своїми життєвими завданнями або місією. Вони співвідносять свою діяльність з універсальними цінностями і схильні розглядати її з точки зору вічності, а не даної миті. Тому всі вони деякою мірою філософи.

5. Вони нерідко схильні до самотності і для них характерна позиція усунення від багатьох подій, щоб побути на самоті. Це допомагає їм відносно спокійно переживати неприємності. Вони самі для себе є визначальною та рушійною силою,

самі приймають рішення і чинять опір спробам оточуючих змусити їх дотримуватись соціальних умовностей.

6. Автономія і незалежність від оточення; стійкість під впливом фруструючих факторів.

7. Свіжість сприйняття; здатність оцінити прості буденні події, відчуваючи при цьому новизну, задоволення, захопленість і навіть екстаз.

8. Вершинні переживання, що характеризуються втратою власного Я.

9. Ідентифікація себе з усіма людьми взагалі, а не з окремою групою.

10. Дружба з іншими самоактуалізуючими людьми: вузьке коло людей, взаємини з якими досить глибокі. Відсутність проявів ворожості в міжособистісних взаєминах.

11. Демократичність у взаєминах, готовність вчитися у інших, не виявляючи зверхності.

12. Стійкі внутрішні моральні норми. Самоактуалізуючі люди більш відверті, послідовні, ніж більшість, по відношенню до того, що є добре чи погано, правильно чи помилково; вони орієнтовані на мету, а засоби завжди підпорядковуються цій меті.

13. «Філософське» почуття гумору. Вони цінують перш за все гумор, що висміює обмеженість людей загалом, що викликає радше посмішку, ніж сміх, але ніколи не висміюють чийось неповноцінність чи знегоди.

14. Креативність, яка не залежить від того, чим людина займається, і виявляється в усіх діях самоактуалізуючої особистості.

15. Вони перебувають у гармонії з своєю культурою, зберігаючи однак внутрішню незалежність від неї. Вони не конформні, але й не здатні до бездумного бунтарства. Коли мова йде про їхні принципові цінності, вони поведуться незалежно і нетрадиційно. Вони сприймаються як ексцентричні та непоступливі, якщо хтось не докладає зусиль зрозуміти суть їхньої поведінки. Знаючи недоліки суспільного життя, вони розуміють, що зміни в ньому на краще можуть бути поступовими, повільними, але їх легше досягти, працюючи всередині цієї системи.

У той час як А. Маслоу зосереджує увагу на характерологічних особливостях зрілих людей, які успішно реалізували себе в професійній діяльності, то К. Роджерс [14] цікавлять, головним чином, молоді люди, які здійснили особистісний вибір. Він виокремлює риси, що властиві цим особистостям:

1) відкритість світу, новому досвіду, новим поглядам і ідеям, новому стилю життя;

2) «екзистенціальність», тобто здатність до повноцінного життя в кожен момент свого існування;

3) почуття суб'єктивної свободи. Віра в свої здібності реалізувати життєві плани, реалізувати власний вибір;

4) прагнення до автентичності, що передбачає правдивість в спілкуванні, відмову від лицемірства і хитрощів;

5) прагнення до цілісності, до подолання розриву між тілом і духом, думками і почуттями, наукою і здоровим глуздом, роботою і грою;

6) прагнення до тісного духовного зв'язку з іншими людьми, пошук нових форм вербального і невербального спілкування;

7) ставлення до життя як до процесу. «Завтрашні особистості» завжди перебувають у русі, у змінах, готові ризикувати, і їм подобається такий спосіб життя;

8) турбота про людей, готовність надати допомогу (за умови, що вона дійсно потрібна);

9) почуття близькості з природою, вияв турботи про неї;

10) довіра до власного досвіду в поєднанні з недовірою до нав'язаних ззовні авторитетів, готовність робити самостійні моральні висновки;

11) здатність жити в суспільстві і відігравати в ньому конструктивну роль, не перетворюючись, однак, у його бранця;

12) антипатія по відношенню до жорстко організованим бюрократичним організаціям. «Завтрашні» особистості виходять з того, що установи мають існувати для людей, а не навпаки;

13) скептичне ставлення до науки і техніки, які використовуються нині для винищення природи і маніпулювання людьми, в поєднанні з підтримкою застосування науково-технічних досягнень у гуманних цілях;

14) відсутність потягу до грошей і привілейованого матеріального становища, байдуже ставлення до багатства;

15) віддання переваги духовним цінностям, так само, як і духовним особистостям.

Отже, представники гуманістичної психології розглядають людей як активних творців власного життя, що мають можливість вибирати і розвивати стиль життя, яке обмежене лише фізичними або соціальними впливами. Самоактуалізація, за А. Маслоу, це – неперервна актуалізація потенціалів, здібностей, талантів, як виконання місії (чи поклику, фатуму, долі або покликання), як повніше визнання і прийняття людиною своєї власної внутрішньої природи, як невпинне прагнення до внутрішньої єдності, інтеграції чи синергії.

Більшість людей не прагне до внутрішнього вдосконалення та не шукає умов для самоактуалізації. Як правило, повної самоактуалізації досягають лише дуже обдаровані люди (за оцінкою Маслоу їх менше, ніж 1%). Перешкодою для самоактуалізації є те, що багато людей просто не розуміють свого потенціалу, вони не знають про його існування, і не вбачають в цьому сенсу.

Тенденції до самоактуалізації пригнічуються також певними нормами в соціальному та культурному оточенні. Властивість пригнічувати мають культурні стереотипи, традиційні уявлення. Для самоактуалізації потрібні дуже хороші умови. Якщо талановиті одинаки ще здатні вести боротьбу за себе і свою особистість, то для актуалізації вищих потенціалів у загальній масі потрібні сприятливі соціальні умови.

Перешкодою у процесі самоактуалізації, на яку вказував А. Маслоу, є негативний вплив, який справляють потреби безпеки. Процес особистісного зростання вимагає постійної готовності до ризику, мужності у сприйнятті зроблених помилок. У процесі самоактуалізації зростають страхи, тривоги, збільшується прагнення людини повернутись до безпеки та захищеності. Маслоу висловлював припущення, що якби більшість людей досягла самоактуалізації, то змінився б характер людських потреб, таким чином були б створені кращі умови і більше

можливостей для задоволення потреб нижчого рівня. Врахування закономірностей самоактуалізації та створення умов для неї вимагає суттєвої реорганізації соціальних та політичних структур.

Слід зазначити, що теорія А. Маслоу, по суті, заперечує можливість і необхідність цілеспрямованого формування потреб людини. Основним методологічним недоліком є та обставина, що автор ігнорує питання діалогу особистості і суспільства; суть людини А. Маслоу вбачає лише в її біологічній природі, а здатність до самоактуалізації розглядає як вроджену якість, яка не залежить від соціальних умов. Позитивним внеском вченого в розвиток ідеї актуалізації є те, що він розглядав її як одну з базових особистісних потреб.

**Висновки.** Отже, теоретичний аналіз проблеми самореалізації у гуманістичній психології розкриває питання становлення та розвитку особистості як саморегулюючої системи та як суб'єкта самоактивності. Уміння критично оцінювати себе, довільно спрямовувати і перебудовувати власні вчинки, прагнення до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм – це вияви саморегуляції поведінки. Вони переконливо свідчать, що поза розвитком даної якості неможливий процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості із критичним ставленням до оточуючого середовища, усвідомлення свого місця і ролі серед інших.

### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе. Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986.
4. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
5. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: Монографія / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
6. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 50-52.
7. Джемс У. Личность / У Джемс // Психология самосознания: Хрестоматия. Самара: БАХРАХ – М, 2000. – С. 7-44.
8. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк // Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
11. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження / С.Д. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України // За ред. С.Д. Максименка. – Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 3-15.
12. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

13. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
14. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
15. Сердюк Л.З. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді / Л.З. Сердюк // Освіта регіону. – № 2, 2012. – К.: Університет «Україна». – С. 311-317.
16. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.

Статья посвящена актуальной проблеме современной психологии – проблеме саморегуляции личности, которая рассматривается в русле современного гуманизма, раскрываются методологические принципы гуманистической психологии, освещаются основы гуманистического подхода в психологической науке и практике. Специальному анализу подвергается процесс самореализации, его роль и значение в развитии человека, в раскрытии его реальных и потенциальных возможностей.

*Ключевые слова:* самореализация, гуманистическая психология, гуманизм.

This article is devoted to the actual problem of modern psychology - the problem of self-regulation, which is considered in line with modern humanism, revealed methodological principles of humanistic psychology. Covers the basics of humanistic approach in the psychological science and practice. Special analysis is subjected to a process of self-realization, its role and importance in human development, in disclosing its real and potential resources.

*Key words:* self-realization, humanistic psychology, humanism.

**УДК: 159.922.6/.8-056.264**

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ОСІБ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Ю.В. Рібцун,**

*старший науковий співробітник лабораторії логопедії*

*Інституту спеціальної педагогіки НАПН України,*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник*

У статті охарактеризовані загальні особливості особистісного розвитку дітей раннього, дошкільного та шкільного віку, дорослих із мовленнєвими вадами, висвітлені конкретні прояви особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із порушеннями усного (фонетико-фонематичним, загальним недорозвитком мовлення, заїканням) та писемного (дислексією) мовлення.

*Ключові слова:* мовленнєві порушення, діагностика, особистісна та емоційно-вольова сфера.

**Постановка проблеми.** Повноцінний гармонійний розвиток особистості з мовленнєвими вадами багато в чому залежить від структури порушення, його механізмів, ступеня вираженості, а також рівня та способів реагування на нього. На думку Р. Левіної, ізольованого мовленнєвого порушення не існує, адже воно завжди підпорядковане особистості та психіці конкретного індивідууму з усіма притаманними йому особливостями. Саме тому в логопедичній науці наявна значна кількість досліджень, присвячених вивченню особливостей особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями (Л. Андрусишина, С. Валявко, Г. Волкова, Л. Гончарук, О. Жуліна, В. Лубовський, О. Орлова, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, Є. Соботович, О. Трошин, В. Шкловський та багато інших).

**Виклад основного матеріалу.** Коротко висвітливо загальні особливості розвитку особистості відповідно до вікової періодизації розвитку психіки (Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Кон, В. Моргун, Н. Ткачова та ін.) та їх конкретні прояви при різних логопедичних висновках.

У дітей *раннього віку* (від 1 до 3 років) з вадами мовлення простежується уповільнене формування усіх психічних функцій та пізнавальної сфери, що накладає значний відбиток на розвиток особистості в цілому та проявляється у невпевненості і надмірній сором'язливості. У *дошкільників* (3–6 (7) років) із порушеннями мовлення спостерігається зниження мотивації до породження мовленнєвих висловлювань (іноді її повна відсутність), фіксується поведінкова пасивність чи навпаки імпульсивність, настрій по гіпотимічному чи ейфоричному типу, досить часто відсутні ознаки рольової поведінки. Діти дошкільного віку з мовленнєвими вадами зазнають і переживають цілу гаму страхів – самотності, непотрібності, страх залишитися з наявним дефектом мовлення на все життя. Особливе загострення фобічних станів спостерігається у таких дошкільнят тоді, коли: а) вони позбавлені повноцінного спілкування з боку дорослих; б) порушуються відповідні вікові показники комунікації (сюсюкання або використання наукової термінології); в) у сім'ї вихована їх психологічна залежність від батьків; г) дорослі неправильно відносяться до дитячих страхів (фіксують на них увагу, соромлять, висміюють тощо).

У *школярів* (7–18 років), котрі мають мовленнєві вади, простежується відчуття власної неповноцінності, інфантильне відчуття заздрощів до тих, хто володіє правильним мовленням, бажання триматися осторонь та оминати конкуренцію з ровесниками, уникати завдань, які містять як вербальні інструкції з боку педагога, так і таких, що потребують власних словесних відповідей. У будь-якої дитини, тим паче, котра має мовленнєві вади, наявна нагальна потреба в тому, щоб її любили такою, якою вона є. І справді, невротична дитина не лише відчуває постійну тривогу, а й, насамперед, прагне до визнання власних успіхів; депресивна дитина не тільки демонструє згаслим поглядом своє небажання жити, а й приховує клубок емоцій, розплутуючи який можна побачити величезний прихований творчий потенціал; демонстративна дитина не лише привертає будь-яким чином увагу до себе, а й відчуває величезний страх самотності.

У *дорослих* (від 18 років) із мовленнєвими вадами спостерігається пригніченість, замкненість, дистимія настрою, відчуття даремно витрачених зусиль

на подолання наявних порушень, постійні спогади про минуле, нестійкість соціальних ролей. Найхарактернішими типами особистості з порушеннями мовлення є: а) конформний, при якому людина, навіть маючи власну думку, не прагне висловлювати її, а лише підкоряється авторитетам; б) тривожний, коли людина мало контактна, при цьому не відчуває впевненості і зовні постійно шукає підтримки та опору.

Відповідно до психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації мовленнєвих вад (за Р. Левіною) виділяють порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний і загальний недорозвиток мовлення) та їх застосування (заїкання).

Чи не найпоширенішою групою мовленнєвих порушень є *фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення*, куди відносять дислалію, ринолалію, дизартрію, які характеризуються розладами фонаційного оформлення висловлювання.

У *дислаліків*, незважаючи на збережену критичність до мовлення та здатність легко встановлювати контакт з людьми, спостерігається деяка агресивність, замкненість, емоційна неврівноваженість, чутливість і збудливість, окремі порушення вегетативної нервової системи. У *ринолаліків*, внаслідок наявних одно- чи двобічних розщеплень губи, твердого та м'якого піднебіння відбувається збіднення долінгвістичного етапу, недостатність розвитку мимічної мускулатури, що спричиняє зменшення кола соціальних і мовленнєвих контактів. Вищезазначене обумовлює виникнення реактивних станів, зокрема енурезу та / чи неврастенії, патохарактерологічних невротичних реакцій у вигляді істеричних рис, негативізму та страхів. У *дизартриків* через наявні мінімальні ураження центральної нервової системи простежується емоційна збудливість і швидка виснажуваність, зниження працездатності, висока навіюваність, спостерігаються посилені вегетативні реакції та тривожність, часті дистимії та відсутність критичності до власного мовлення.

Другою складною групою мовленнєвих порушень є *загальний недорозвиток мовлення*, найпоширенішим логопедичним висновком серед яких є алалія, зокрема її моторна та сенсорна форми, що характеризуються порушенням структурно-семантичного оформлення висловлювання.

Процес розвитку мовлення дітей багато в чому залежить від того, як вони вміють контактувати з дорослими. Обстежуючи дошкільників з *моторною алалією*, Ю. Гаркуша та В. Коржавіна виокремили три групи дітей відповідно до їх ставлення до дорослих (педагогів і батьків): 1) емоційно чутливі дошкільники, котрі впевнені у любові з боку батьків і мають яскраво виражену позитивну орієнтацію на дорослого. Однак, незважаючи на адекватну оцінку ставлення до себе дорослих, дуже чутливі до змін у їх поведінці відносно себе, що призводить до емоційних переживань; 2) емоційно нечутливі діти з негативною установкою на педагогічний вплив дорослого у вигляді порушень дисципліни, проявів байдужості чи негативізму; 3) дошкільники з практично відсутнім досвідом зовнішнього вираження емоцій, пасивні та безініціативні у спілкуванні, з нейтральним ставленням до дорослих та їх вимог.

За станом емоційно-вольової сфери моторних алаліків умовно об'єднують у три групи (В. Ковшиков): 1) зі збереженою емоційно-вольовою сферою та

особистісними властивостями (нечисленна група); 2) зі значною збудливістю, гіперактивністю, схильністю до підвищеного фону настрою, відсутністю критичного ставлення до мовленнєвої вади; 3) зі зниженою активністю та підвищеною загальмованістю, наявністю критичного ставлення до порушень мовлення.

У переважної більшості *сенсорних алаліків* простежується невротичний тип розвитку особистості, що характеризується вибірковістю контактів, негативізмом, замкненістю, образливістю та підвищеною чутливістю (Ю. Дем'янов).

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) може виступати як первинним, так і вторинним мовленнєвим розладом. Зокрема, ЗНМ як вторинне порушення часто спостерігається у дошкільників із *дитячим церебральним паралічем* (ДЦП). Як свідчать дослідження Е. Калижнюк, І. Мамайчук, О. Мастюкової та ін., діти з ДЦП мало контактні, безініціативні, залежні від оточуючих, недостатньо критичні у оцінці власного мовлення та вчинків, емоційно нестійкі, тривожні та схильні до страхів пересування, висоти, хвороби, самотності та смерті, що супроводжуються криком, плачем і тремтінням кінцівок. Ці фобічні стани зазвичай поєднуються з вираженими вегетативними розладами та посилюються провідними симптомами у вигляді спастики, гіперкінезів чи атаксії.

Загальний недорозвиток мовлення так само вторинного характеру спостерігається у дошкільників із *аутизмом*. У залежності від поведінкових проявів О. Нікольська виділяє чотири групи аутиків: а) відчужені від зовнішнього світу, не відчують психологічних меж (я – інші), хаотично рухаються від одного об'єкта до іншого, ніби не помічаючи дорослого, не чуючи та не розуміючи зверненого до них мовлення, проте використовують окремі нечленороздільні звуки, особливо в період сильної тривоги; б) відчужені від людей і прагнуть безпеки, все хочуть обстежити (спробувати на смак, понюхати, постукати, пошелестіти, порвати тощо), видають стереотипні звуки; в) неконтактні та балакучі (діалог лише у межах «я – я»), видають блоки інформації, які не пов'язані між собою; г) пасивні, відчують неусвідомлену тривогу та страхи, виконують стереотипні рухи, однак здатні встановлювати зоровий контакт.

У цілому у дітей з ускладненим варіантом загального недорозвитку мовлення може фіксуватися гіпер- чи гіподинамічний синдром (О. Мастюкова). При *гіпердинамічному синдромі* у дошкільників, незважаючи на вміння довго не тримати зла і відразу миритися, спостерігається висока конфліктність, надмірна імпульсивність та розгальмованість поведінки. При *гіподинамічному синдромі*, внаслідок пошкодження підкіркових структур головного мозку, у дітей наявна недостатня координованість, незграбність, малорухливість і як наслідок – надлишкова вага, в'ялість і безініціативність.

До порушень застосування засобів спілкування відносять *заїкання*. Досить часто відсутність конкретних причин його виникнення провокує гостре емоційне реагування особистості на мовленнєвий дефект, яке супроводжується пригніченістю, апатією, підвищеною тривожністю, помисливістю, фобіями, надчутливістю, загальним психофізичним напруженням, прагненням до самотності. Як зазначає F. Brook, заїкання прямо пропорційне силі емоції, а І. Сікорський стверджує, що під впливом гніву чи радості воно може посилюватися або взагалі зникати.



Жодне інше мовленнєве порушення настільки не впливає на емоційно-вольову та особистісну сферу людини, як заїкання. На думку Т. Гепфнера, коли заїкуватий вперше зверне увагу на своє неправильне мовлення, цей період може вважатися критичним у розвитку заїкання, адже саме тоді починається страх мовлення, що робить людину асоціальною та змушує її усамітнюватися. Численні наукові дослідження (Л. Гончарук, С. Ляпідевський, О. Орлова, О. Павлова, В. Селіверстов та ін.) свідчать, що існує три ступені фіксованості заїкуватих на мовленнєвому дефекті: а) нульовий, при якому порушення мовлення ігноруються, що дозволяє легко встановлювати контакт як зі знайомими, так і з незнайомими людьми; б) помірний, коли неприємні переживання свідомо приховуються та компенсуються за допомогою вивертів; в) виражений, при якому спостерігається постійна нав'язлива фіксація на своєму заїканні, підвищена концентрація уваги на власних мовленнєвих невдачах, їх глибоке та тривале переживання, що супроводжується самоприпиненням і відчуттям соціальної неповноцінності та може призвести до появи страху мовлення.

У розвитку логофобічного синдрому виділяють три етапи (Ю. Фрейдін) – фобія проявляється при: 1) безпосередньому контакті з патогенним чи умовно-патогенним фактором, при цьому спостерігаються афективні порушення у вигляді короткочасних і стертих гіпотімій, незадоволення собою та власним мовленням; 2) очікуванні контакту з патогенною ситуацією та проявляється у вигляді субдепресивної симптоматики (стійка гіпотимія, мовленнєва неповноцінність); 3) можливому зіткненні з психотравмуючою ситуацією і характеризується емоційною пригніченістю, відчаєм, психічною виснаженістю, напруженням і роздратуванням. Крім того, зі стажем заїкання ступінь фіксованості на дефекті має тенденцію до ускладнення, а збільшення такого ступеня знаходиться у прямому зв'язку з наявністю іншої мовленнєвої вади, а також із ускладненням характеру моторних порушень (зростання від клонічних до тонічних мовленнєвих судом).

За клініко-педагогічною (клінічною) класифікацією (за Р. Левіною), окрім порушень усного мовлення, виділяють вади писемного мовлення – дислексію, дисграфію та дизорфографію (доповнена Ю. Рібцун). Як свідчать дослідження М. Рудінеско, М. Трела, Ж. Обрі, В. Хальгрєн та ін., у *дислексиків* спостерігаються первинні та вторинні відхилення поведінки. Первинні афективні порушення є тим можливим фактором, що викликає дислексію, а вторинні (агресивність і недисциплінованість) виступають результатом невдач при навчанні читанню. Крім того, Ж. Обрі виділяє такі типи афективних порушень у дислексиків: а) активні негативні реакції у відповідь на зміну соціального середовища чи високі вимоги; б) афективна незрілість, що проявляється в інфантильній поведінці, ізолюваності та низькій контактності; в) пасивні реакції протесту у вигляді в'ялості, безініціативності, необхідності зовнішнього примусу для виконання певної роботи. М. Рудінеско та М. Трела виділяють три типи афективних реакцій, які фіксуються у дислексиків, а саме: 1) негативні реакції, що супроводжуються гнівом, страхом чи агресією; 2) відчуття тривоги та невпевненості; 3) відчуття неповноцінності.

У цілому за стилем поведінки осіб з мовленнєвими вадами можна розмежувати на такі великі групи: 1) із сильним, врівноваженим і рухливим типом нервової діяльності, при якому спостерігається швидке засвоєння нових знань,

гарне орієнтування у незнайомих умовах, легке налагодження контактів із оточуючими, життєлюбність, проте недостатньо розвинена самокритичність, здатність бачити і визнавати свої вади та невдачі (24%); 2) зі стійкими поведінковими проявами, виконанням дещо педантичних і неквапливих повторюваних дій (44%); 3) сором'язливі, чутливі, легко ранимі, невпевнені у власних силах (11%); 4) вибухові, рухливі, імпульсивні, з підвищеною реактивністю, націлені на процес, а не результат (21%).

**Висновок.** Отже, особистість із мовленнєвими порушеннями, як і будь яка інша, розглядається переважно як конкретне виявлення сутності людини, втілення та реалізація в ній соціально значущих рис і якостей певного суспільства. Вада мовлення накладає значний відбиток на всю структуру особистості людини – її здібності, темперамент, характер, мотивацію, вольові якості, емоції та соціальні установки. Саме знання особливостей особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп з порушеннями мовлення дає змогу вчителю-логопеду продуктивніше побудувати роботу з виявлення наявних відхилень, точніше визначити структуру мовленнєвого дефекту, сформулювати логопедичний висновок і скласти індивідуальну програму корекційно-розвивального навчання, налагодити тісну співпрацю з практичним психологом щодо ефективного комплексного подолання наявних вад психофізичного розвитку.

### Список використаної літератури

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: URSS, 2007. – 211 с.
2. ЛОГО-АРТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.logoped.in.ua/>
3. Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред.: С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 336 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Academia, 2006. – 379 с.
5. Рібцун Ю.В. Програми з корекційно-розвивальної роботи для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (1–4 класи) / Ю.В. Рібцун // Логопед. – 2016. – № 2 (62). – С. 2–11.

В статье охарактеризованы общие особенности личностного развития детей раннего, дошкольного и школьного возраста, взрослых с речевыми нарушениями, освещены конкретные проявления личности и эмоционально-волевой сферы лиц различных возрастных групп с нарушениями устной (фонетико-фонематическим, общим недоразвитием речи, заиканием) и письменной (дислексией) речи.

*Ключевые слова:* речевые нарушения, диагностика, личностная и эмоционально-волевая сфера.

The article describes the general features of personality development of infants, preschool and school-age adults with speech disorders, outlining specific manifestation of personality and emotional and volitional individuals of different age groups with impaired verbal (phonetic-phonemic, the general underdevelopment of speech, stuttering), and writing (dyslexia) speech.

*Key words:* speech disorders, diagnosis, personal, emotional and volitional.

## ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

**В.М. Синьов,**

*декан факультету корекційної педагогіки та психології  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова,  
дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;*

**М.К. Шеремет,**

*заступник декана факультету корекційної педагогіки та психології,  
завідувач кафедри логопедії Національного педагогічного університету  
ім. М.П. Драгоманова,  
доктор педагогічних наук, професор;*

**Л.М. Руденко,**

*завідувач кафедри спеціальної психології та медицини  
факультету корекційної педагогіки та психології  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова,  
доктор психологічних наук, професор;*

**Д.І. Шульженко,**

*професор кафедри психокорекційної педагогіки  
факультету корекційної педагогіки та психології  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова,  
доктор психологічних наук, професор*

У статті представлена авторська психолого-педагогічна позиція до проблем, які виникли внаслідок впровадження інклюзивної форми освіти та розглянуто питання освітньої інтеграції дітей із психофізичними порушеннями. Проаналізовано стан досліджень з питань інклюзивної форми навчання дітей за нозологіями, зокрема з інтелектуальними, мовленнєвими, зоровими, опорно-руховими, аутистичними порушеннями. Визначено низку перешкод організаційного, нормативно-правового, соціального, психолого-педагогічного та методичного характеру. Представлено наукові дослідження українських вчених та розглянуто ефективність напрямів і методик інклюзивної форми освіти дітей із порушеннями розвитку.

*Ключові слова:* освітня інтеграція, інклюзивна форма освіти, діти із інтелектуальними, мовленнєвими та аутистичними порушеннями, асистент вчителя, спеціальний (практичний психолог), логопед, корекційний педагог, тифлопедагог.

**Постановка проблеми.** Україна, як і все світове товариство, в останні роки приділяє велику увагу проблемам інтеграції осіб з особливостями розвитку у систему суспільних стосунків. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» передбачено ряд завдань, спрямованих на оптимізацію освіти дітей з особливими освітніми потребами [7]. Зокрема, розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання у дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку; пріоритетне фінансування, навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення

навчальних закладів, що надають освітні послуги таким особам. Аналіз світових та вітчизняних тенденцій у галузі допомоги інвалідам свідчить, що проблеми, пов'язані з людьми, які мають особливості психофізичного розвитку (далі - ОПФР), давно вийшли за рамки медицини і перебувають цілісного переосмислення цивілізованим світом норм та правил людського співжиття. Передусім це стосується змін у освітній галузі [6].

**Виклад основного матеріалу.** Саме за останні 25 років проблеми інклюзивної освіти досить активно досліджуються в Україні, проте залишаються для нашого суспільства актуальними, що є характерним і для світової освітньої галузі. Через складність і суперечливість цих проблем практичне впровадження інклюзивної освіти в Україні гальмується, низкою перешкод організаційного, правозабезпечувального, соціального, психолого-педагогічного, перш за все – методичного, характеру. При цьому, серед основних напрямів реформування системи освіти нашої країни державою поставлене завдання забезпечити реальне інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча вже у самому формулюванні цієї позиції наявна суперечливість: якщо діти мають особливі освітні потреби, то їм потрібні особливі (ексклюзивні) освітні послуги, особливі умови (зміст, форми, методи, засоби) навчання, а не звичайні - інклюзивні. На пошук позитивних шляхів вирішення цього протиріччя мають бути спрямовані наукові дослідження і практична діяльність освітніх установ, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто: на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах - діяльності, суспільної поведінки, спілкування, самопізнання та самоудосконалення), з оптимістичним урахуванням її реальних можливостей, зумовлених біологічно; на виховання характеру і розвиток здібностей дитини; і на збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій.

У випадках, коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами (в даному випадку, з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі - з інвалідністю, або, вживаємо більш точний термін, - з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку), поняття «якісна освіта» має включати ще й такий спеціальний напрям, як корекція ушкоджених наявним порушенням процесів розвитку та соціалізації. Спеціальні освітні установи для таких дітей (дошкільні та шкільні) так і називаються - «для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) психічного розвитку». Підкреслимо також ще раз, що якісна освіта має зберігати та примножувати здоров'я дитини. З цією метою у інклюзивних так як і у спеціальних школах обов'язково має створюватися так званий «охоронний педагогічний режим», враховуючи типологічні та індивідуальні для дітей різних нозологій особливості працездатності, динаміку перебігу хронічних захворювань тощо. Необхідно також враховувати, що діти з обмеженими можливостями здоров'я різних нозологій суттєво відрізняються значним урізноманітненням пізнавальних можливостей як суб'єкти учбової діяльності, що мають оволодіти ценовим змістом освіти на її різних рівнях і отримати цьому офіційне документальне підтвердження.

Якщо торкнутися міжнародних публікацій, які відображають коло питань щодо інклюзивної освіти, то вони належать авторам загальнопедагогічних досліджень. Це є світовою тенденцією яка характеризує ряд складних питань, які виникають у вчителів інклюзивних класів де спільно навчаються здорові учні та діти з різними нозологіями: розумовою відсталістю, мовленнєвими, слуховими, зоровими, кінестетичними та аутистичними порушеннями. Зарубіжні спеціалісти з корекційної педагогіки та спеціальної психології не залучені до вирішення освітньо-інтеграційних питань, займаючись лише питаннями спеціальної освіти. В цьому виникло протиріччя між ефективністю корекційного навчально-виховного процесу спеціальної школи і локальною, «симптоматичною» допомогою в інклюзивній школі. Світова практика обмежила питання освіти в інклюзивній школі спільним перебуванням дітей здорових і які мають порушення у розвитку, упорядкуванням їхніх взаємостосунків, любов'ю, і, в деяких випадках, відвертим глузуванням.

На жаль, Україна пішла світовим шляхом, не враховуючи особливі соціально-економічні та психолого-педагогічні проблеми, що виникли внаслідок стихійного інклюзивного процесу. Різного роду проекти та їх виконавці за останні десять років не спромоглися забезпечити якісну інклюзивну, доступну до можливостей «особливих» учнів освіту. За результатами наших досліджень та опитування вчителів і батьків дітей з порушеннями у розвитку виявлено ряд психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу. Такими чинниками є: відсутність відповідних психолого-педагогічних умов навчання та виховання особливих учнів; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; нівелювання функціональних обов'язків асистента вчителя; відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес; тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня, окрім того, на сьогодні виявилася тенденція за рахунок включення дітей із порушеннями розвитку збільшувати контингент учнів масової школи, що забезпечує такий школі існування, а її педагогічний колектив не уявляє собі з якими труднощами його члени можуть зіткнутися.

Час від часу, на жаль, трапляються випадки порушення прав дітей-інвалідів. З одного боку, батькам відмовляють у прийомі до школи, з другого - останнім часом з'явилась примусова формальна інтеграція дітей-інвалідів в середовище здорових дітей без створення спеціальних освітніх умов, коли з метою економії інтернати розформовуються, дітей переводять у масові навчальні заклади, але умови для їх розвитку не створюють. До того ж, далеко не всі учасники освітнього процесу сьогодні готові прийняти до своєї спільноти дитину з ППФР - порушеннями психофізичного розвитку. Така неготовність пояснюється психологічними, морально-етичними і матеріально-технічними причинами. При цьому і самі батьки дітей-інвалідів надають перевагу домашньому навчанню, яке не сприяє отриманню дитиною якісної освіти, а головне - призводить до труднощів в її соціальній *адаптації* і інтеграції в суспільство. В той же час значна кількість батьків дітей-інвалідів надають перевагу інклюзивному навчанню і *труднощі*, які виникають їх не лякають.

Вважаємо, що ці протиріччя, з одного боку, є джерелом розвитку інклюзивної

форми освіти в Україні, якщо учні отримують відповідно до їхніх психофізичних можливостей освіту, навчання та виховання, і навпаки, зазначене протиріччя не сприяє оптимальному розвитку інклюзивної освіти. В іншому випадку ми можемо говорити про трансформацію нового, для нашого інклюзивного напрямку і в цілому освітньої інтеграції, в процес директивного нав'язування інклюзивної ідеї тим, хто не знає, яким чином її реалізувати.

Теоретичними розвідками займаються переважно громадські діячі, батьки, в коло інтересів яких входять здебільшого опис змісту нормативно-правового, організаційного та фінансово-економічного забезпечення інклюзивної освіти. Існують декілька теоретичних концепцій та моделей, які не відповідають реальному стану речей, за нашими визначеннями сучасної «інклюзивної педагогіки», «інклюзивної психології», «методики інклюзивного навчання та виховання».

Аналіз окремих наукових праць виявив наявність критичного погляду на доречність та ефективність інклюзивного процесу. Так, багатьох вчених, серед яких є автори цієї статті, стурбовані спекулятивним та агресивним підходом до нівелювання ролі та корекційного значення спеціальних установ для дітей з порушеннями і викривлене трактування принципів спеціальної дидактики та виховання. Окремо зазначимо, що створення та впровадження спеціальних методик, корекційних технологій довели в теорії і практиці допомоги розумово відсталим, дітям з мовленнєвими, кінестетичними, сенсорними та аутистичними порушеннями свою винятковість і ефективність.

Позитивною рисою в становленні напрямку національної освітньої інтеграції є те, що до характерних особливостей досліджень, здійснених за останнє десятиріччя відносяться тенденція до узагальненого теоретичного осмислення результатів інклюзивної форми навчання учнів різних нозологічних груп, які пояснюються складністю їхнього навчання зі здоровими однолітками; значним посиленням розробки питань корекційно-виховної роботи; вивченням психологічних особливостей дітей відповідно до типу дизонтогенезу; поглибленим експериментальним вивченням окремих питань пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-регуляторної, поведінкової сфери дітей; розробкою інноваційних програм підготовки спеціалістів з інклюзії; широкого залучення до досліджень практичних працівників дошкільних, шкільних, освітньо-реабілітаційних установ, членів громадських організацій, батьків тощо; поєднання науково-дослідної роботи з підвищенням наукової та фахової кваліфікації спеціалістів інклюзивних закладів. Дослідження в області психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), логопедії, тифлопедагогіки, спеціальної психології, ортопедагогіки відзначаються різноманітністю аспектів і напрямів. У результаті цієї роботи отримано фактичний матеріал, який вказує на перспективу подолання труднощів впровадження інклюзивної форми освіти в Україні.

На нашу думку, на сучасному етапі необхідно провести модернізацію спеціальної освіти, а саме, на першому напрямку: на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити: зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів; зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям. Другий напрямок модернізації — це освітня і соціальна інтеграція означеної

категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу Польщі, Словачкиї, Нідерландів, Канади і ін. на сьогодні визначають цю тенденцію як провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Однозначно така форма спеціальної освіти не лише визнається науковцями спеціальної освіти України, а, ми переконані, що вона повинна одержати державний статус. Знову постає питання підготовки спеціалістів для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних). Якщо в плані підготовки проблема не стоїть так гостро, то з визначенням посади корекційного педагога в масовій інклюзивній школі (для надання допомоги дітям) проблема залишається відкритою. Але ті зрушення, які в Україні є з цієї проблеми можна визнати як позитивні. Стверджувати нині про тотальну інтеграцію дітей з психофізичними порушеннями просто не реально за таких причин: по-перше, суто економічні, якщо вважати, що інтеграція це не просто перехід дитини-інваліда в масову школу - фундаментальна освітня інтеграція, як засвідчує досвід Заходу, на порядок економічно дорожча; по-друге існує нагальна необхідність модифікації умов інклюзивної школи, в тому числі і розробка спеціальних методик викладання тих чи інших предметів; по-третє, безумовно, проблему інтеграції необхідно вирішувати, насамперед, з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію на тому етапі розвитку, який буде для неї найбільш ефективним [13].

Зупинимось на окремих аспектах цієї проблеми за нозологіями.

Що стосується дітей з інтелектуальними порушеннями та їхнього спільного навчання і виховання в умовах інклюзивної форми освіти, то ми раніше говорили про реальність таких кроків української олігофренопедагогіки на шляху до найкращих світових стандартів соціалізації осіб з розумовою відсталістю, що підтверджується низкою фактів. По-перше, на 90-ті роки XX ст. - початок XXI ст. припадає бурхливе зростання мережі реабілітаційних центрів, у яких розумово відсталим особам та їх родинам надається відповідна комплексна, в тому числі і педагогічна допомога. Це сприяє тому, що все більше й більше розумово відсталих осіб залишається у громаді, тобто перехід від їх інституалізації (виокремленого утримання у спеціальних закладах) до інтеграції у звичайні умови суспільного буття поступово здійснюється. По-друге, активізуються наукові дослідження і розширюється практика інтегрованого навчання розумово відсталих дітей в загальноосвітніх масових школах. По-третє, в Україні створюються і активно працюють громадські недержавні організації, які спрямовують зусилля на мобілізацію різних установ та відомств на координацію їх діяльності щодо розв'язання правових, соціальних, медичних, педагогічних проблем роботи з розумово відсталими особами [10].

Діапазон проблематики та глибина досліджень українських вчених-дефектологів щодо можливостей спільного навчання особливих дітей підвищується відповідно до розширення та удосконалення теорії, практики спеціального навчання, виховання та корекції дітей різних нозологій.

Так, на думку Є.П. Синьової в яких би типах навчальних закладів (інклюзивних або спеціальних загальноосвітніх) не перебували сліпі та слабозорі діти, їх навчання і виховання вимагає від тифлопсихології конкретних указівок щодо врахування вікових особливостей розвитку в умовах зорової депривації, специфіки пізнавальної та емоційно-вольової сфер, потреб та інтересів, міжособистісних стосунків. Особливої ролі

набувають психологічні дослідження у зв'язку з сучасними ідеями особистісно орієнтованої освіти [11].

Щодо проблем та перспектив спільного навчання учнів з інтелектуальними та аутистичними порушеннями зі здоровими однокласниками, К.О. Островська наголошує: оскільки процес інклюзії досить складний та об'ємний, в його основу необхідно закласти певні цінності та принципи: визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством належних для цього умов; визнання факту, що інклюзивна освіта потребує додаткових ресурсів, необхідних для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; забезпечення права дітей розвиватися в родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади; розробити навчальні програми, в основі яких лежить особистісно орієнтований, індивідуальний підхід і які сприяють розвиткові вмінь та навичок навчатися у продовж усього життя та повноцінній участі у житті громади, соціуму; надання позитивного сенсу поняттю розмаїтості, як невід'ємної частини досвіду людей, де кожен може зробити свій внесок, цінувати його, навчатися; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів і перших вчителів своїх дітей; використання результатів сучасних досліджень і практики під час реалізації інклюзивної моделі освіти; командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів [8].

Даючи оцінку освітньої інтеграції дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, А.Г. Шевцов з прикрістю зазначає, що багатьом з них складно або взагалі неможливо користуватися бібліотеками, спілкуватися з викладачами, науковцями, носіями знань. Тому для їхнього повноцінного навчання необхідно заповнити саме цей вакуум практичних знань і життєвого досвіду. При системному підході до навчання, безумовно, необхідно звертати увагу на особливості соціально-психологічного розвитку особистості людини з інвалідністю [12].

Розглядаючи питання освітньої інтеграції, необхідно зазначити, що ефективність її значною мірою залежить від сензитивності віку дитини, зони актуального та найближчого розвитку дошкільника. Вперше в Україні І.Б. Кузавою розроблена та успішно впроваджена в психолого-педагогічну практику система інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. Специфіка цієї моделі освіти проявляється в організації, змісті, методах навчання, формах його проведення. [2].

Окремим компонентом у структурі освітньої інтеграції виступає психологічна корекція. Психологічна корекція аутичних дітей в умовах організації інклюзивної освіти – це система заходів, спрямованих на запобігання проявам аутичного спектра засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя, як: під час уроків; в процесі позакласних виховних заходів; спортивних заходів під час перерви; під час приймання їжі; в процесі підготовки та проведення свят; під час прогулянок дітей; в процесі святкування днів народження дітей класу. Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів розумової відсталості, аутизму, тяжких порушень мовлення та посилення комунікативних, когнітивних та



регулятивних механізмів особистісного розвитку «особливого» учня в інклюзивному середовищі здорових однолітків [14].

В осмисленні сучасних вимог до створення системи освітньої інтеграції, а це є наше відповідальне теоретико-методологічне та методичне завдання, значним доробком вважаємо дослідження молодих українських вчених, щодо готовності спеціаліста до роботи в інклюзивних умовах. Важливими питаннями підготовки майбутніх корекційних педагогів у сфері освітньої інтеграції займаються (М. Буйняк, І. Дмитрієва, І. Кузава, С. Миронова, В. Коваленко, М. Супрун, М. Федоренко); спеціальних (практичних) психологів (В. Кротенко, Л. Руденко, Д. Супрун, Д. Шульженко); логопедів (О. Гноєвська, З. Ленів, О. Качуровська, О. Мартинчук, Н. Пахомова, М. Шеремет); фахівців з проблем аутизму (Н. Базима, Н. Івашура, Х. Качмарик, К. Островська, Л. Рибченко, Х. Сайко, Г. Хворова, Д. Шульженко, Т. Ярая) та інші.

У зв'язку з підвищенням вимог до організації інклюзивного процесу в школі, на основі комплексного медико-психолого-педагогічного підходу, пропонується включити в практику навчального процесу студентів і на курсах підвищення кваліфікації Навчально-методичного центру освітньої інтеграції факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова інтеграційний курс «Клініко-психологічний практикум». Клініко-психологічний практикум забезпечує умови для формування в студентів та курсантів професійних умінь і навичок, необхідних для всебічного і глибокого вивчення дітей в умовах навчання інклюзивних та спеціальних закладів [9].

Компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність корекційного педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» та освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр»). У структурі інклюзивної діяльності логопеда, О. Мартинчук досліджує такі компоненти готовності фахівця до роботи в освітній інтеграції: діагностико-аналітична діяльність; корекційно-розвивальна діяльність; дидактична діяльність; виховна діяльність; консультативна діяльність; трансформаційна діяльність; конструктивно-організаторська діяльність; комунікативна діяльність [5].

У процесі наукових розвідок і практичних апробацій розроблено та впроваджено *структурно-функціональну інтегративну модель* підготовки фахівців здатних працювати в умовах інклюзії, яка містить такі компоненти:

1) пропедевтично-мотиваційний; 2) змістовно-діяльнісний; 3) інтегративно-практичний [4].

Під час переходу до інклюзивної освіти особливо важливо організовувати роботу не тільки з педагогами і дітьми, але й з батьками. Аналіз сучасних наукових досліджень та психологічний досвід роботи в інклюзивній школі дозволяють стверджувати, що психологічного супроводу потребують батьки обох категорій

дітей – і здорових і з порушеннями психофізичного розвитку. Організаційні, діагностичні, консультативні, психокорекційні функції в школі з інклюзивною формою навчання виконує спеціальний психолог. Головне завдання спеціального психолога в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають на різних вікових етапах, а також визначили свою роль в процесі психолого-педагогічного супроводу дитини. Крім того, психолог повинен (звичайно в коректній і тактовній формі) допомогти батькам позбавитись від ілюзій стосовно майбутнього дитини. Разом з тим він має підсилити віру батьків в можливість і перспективу розвитку дитини, в тому, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший і інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також повинен здійснювати і корекцію психічних станів батьків, маючи на меті профілактику невротизації батьків. Цього можна досягти і надаючи індивідуальні консультативні послуги для батьків. Основу роботи з батьками здорових дітей має складати цикл занять, спрямованих на розвиток толерантності [1].

**Висновок.** Можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання в національному освітньому просторі. Водночас розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важлива для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей різних нозологій. У разі коли ці недоліки долаються, для дитини відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя. Вона «заражається» дитячими радощами, інтересами, звичайними і незвичайними шкільними завданнями, долаючи при цьому негаразди - усамітнення та відчуження від свого оточення. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку дитини, розуміння її проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в подальшому її житті. Однак і інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні так і на рівні педагогів і батьків. Зрештою це очищує і зближує різних фахівців, гуманізує освіту, сприяє самовдосконаленню і професійному розвитку кожного з них.

### Список використаної літератури

1. Кротенко В.І. Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах / В.І. Кротенко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 24. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 315–320.
2. Кузава І.Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І.Б. Кузава. – Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2015. – 40 с.

3. Лист МОН України «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 02.04.2015 р. № 1/9-169.
4. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З.П. Ленів // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015 – № 29. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 119–125.
5. Мартинчук О.В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / О.В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015 – № 29. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 130–136.
6. Миронова С.П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти / С.П. Миронова, М.Г. Буйняк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XXIII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 16-23.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // <http://www.top.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
8. Островська К.О. Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку. – Львів: «Тріада плюс», 2012. – 576 с.
9. Руденко Л.М. Впровадження інтеграційних модулів в викладання медичних дисциплін (на прикладі клініки інтелектуальних порушень) / Л.М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 14. С. 134-137.
10. Синьов В.М. Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти / В.М. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Випуск VIII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. – С.46-50.
11. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: моногр. / Є.П. Синьова. - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
12. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / А.Г. Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009. – 483 с.
13. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М.К. Шеремет // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 101–103.
14. Шульженко Д.І. Психологічна корекція аутичних дітей в умовах інклюзивного навчання / Д.І. Шульженко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / за ред. П.Н. Таланчука. – № 6 (8). – К.: Університет «Україна», 2009. – С. 194–203.

В статье на основе системного анализа рассматриваются ряд проблемных аспектов образовательной интеграции детей из психофизическими нарушениями. Также представлены и проанализированы ряд исследований, в результате которых изучены вопросы инклюзивной формы образования учеников по нозологиям, а именно с интеллектуальными, речевыми, аутистическими, зрительными и опорно-двигательными нарушениями. Определено ряд препятствий организационного, нормативно-правового, социального, психолого-педагогического, особенно методического характера. Авторы статьи раскрывают ряд трудностей, которые возникли в результате инклюзивного процесса и особенности их преодоления в массовых школах Украины.

*Ключевые слова:* образовательная интеграция, инклюзивная форма образования, дети с интеллектуальными, речевыми, аутистическими, зрительными, опорно-двигательными нарушениями, ассистент учителя, специальный (практический) психолог, логопед, коррекционный педагог, тифлопедагог.

The article talks about the authors psycho-pedagogical attitude to the problems arising from the implementation of inclusive education and the questions of educational integration of children with mental and physical disabilities. The state of research on inclusive form of education for children nosology, including intellectual, verbal, autistic disorders was analyzed. It was shown that these categories of students are the largest group of children in a class of integrated healthy peers. Developed conditions and characteristics of the educational-psychological process according to the real socio-economic situation in Ukraine.

*Key words:* educational integration, inclusive form of education, children with intellectual, speech and autistic disorders, teachers assistant, special (practical psychologist), speech therapist, corrective pedagogue.

**УДК: 159.954.4: 162 + 37.015.3: 159.955**

## **РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

***Т.М. Третяк,***

*провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

Аналізуються особливості розвитку конструктивного мислення учнів підліткового віку. Розглядаються зовнішні і внутрішні умови та рівні реалізації конструктивного мислення. Подається структура процесу розв'язування конструктивної задачі. Формулюються критерії розвитку конструктивного мислення. Подається структура процесу розв'язування конструктивної задачі. Пропонується КАРУС у формі полілогу як засіб розвитку конструктивного мислення учнів.

*Ключові слова:* конструктивне мислення, задача, КАРУС, стратегія, полілог.

**Постановка проблеми.** Для розвитку конструктивного мислення людини молодший та середній шкільний вік є дуже важливими. Адже напрацьовані в молодшому шкільному віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації (в т.ч.

навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку, взаємодії з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість зокрема формулювати на основі наявних (заданих) умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Тобто кількісні зміни в розвитку конструктивного мислення в підлітковому віці ведуть до якісних змін, а саме: в більшій чи меншій мірі усвідомлення актуальності напрацювань інструментального компоненту конструктивного мислення стосовно тих протиріч, проблем, задач у різних актуальних для учня сферах діяльності, кожна з яких певною мірою може розглядатись як конструкторська.

Щоб успішно (і зокрема цікаво, результативно) підліток міг взаємодіяти з оточуючим світом у різних сферах його прояву (наприклад, у навчанні, позашкільній творчій діяльності, в спілкуванні із ровесниками, вчителями), йому слід мати відповідної досконалості інструмент для розв'язування тих задач, що складають основу цієї взаємодії – необхідний рівень розвитку конструктивного мислення.

Отже, джерело кризи підліткового віку полягає в домінуванні об'єктивних і суб'єктивних передумов, проявів реалізації і розвитку конструктивного мислення і відсутності достатніх умов для його удосконалення. Тобто розвиток конструктивного мислення за період молодшого шкільного віку переводить свідомість учня на більш високий рівень, він фіксує, помічає, береться за розв'язання більшої кількості і складніших задач (тобто хоче, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність цього), що веде до більш чи менш усвідомленого прагнення напрацювати цей інструмент для розв'язування актуальних задач. Разом з тим, реалізація його не завжди спрямована на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу школяра, в залежності від різного роду моральних регуляторів, що є системоутворюючими в особистості учня.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо виходити із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

Конструктивне мислення спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності розв'язуючого задачу та рівень розвитку операційної та мотиваційної складових конструктивного мислення, - взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі.

При цьому розв'язування конструктивної задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

- переструктурування наявної інформації, виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;
- цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Розглянемо структуру процесу розв'язування конструктивної задачі. Досить часто конструктивна активність починається із знаходження протиріччя. Помічати протиріччя може не кожен, а лише той, хто готовий до цього. У таких людей є необхідні вміння і знання про ту сферу, в якій існує протиріччя, у них достатньою мірою розвинені здібності – тобто сформована відповідна готовність. Геніальні люди, які вміють помічати протиріччя в оточуючому світі, і стають винахідниками ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальній, педагогічній, науковій, технічній, художній тощо.

Другий етап – формування умови задачі. Зміст умови задачі залежить від досвіду тієї людини, яка їх формулює. Адже кожен відповідно до своїх знань і вмінь, а також здібностей по своєму бачить особливості протиріччя, яке треба усунути, і по своєму формулює вихідні умови задачі, її вимоги.

Однак значно частіше буває так, що людина отримує готову умову задачі. І вона починає вивчати цю умову, щоб зрозуміти її. Зрозуміти умову задачі – означає переформулювати її на свою мову, на свій лад, вихідні умови задачі трансформуються в шукані. Розуміння умови задачі передбачає співвіднесення цих умов, вимог з тим досвідом, який є у людини, що розв'язує задачу, а він у кожного різний. Тому не дивно, що різні люди можуть по-різному зрозуміти, по-різному переформулювати для себе одну і ту саму задачу, тим більше, що на цей процес впливає і мотиваційна сфера людини, а мотиви діяльності людини можуть бути різноманітними.

При розробці засобів розв'язування конструктивних задач реалізуються відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, у природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом, можна дійти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні – коли новий об'єкт створюється шляхом з'єднання, роз'єднання, зміни параметрів об'єктів (координат у просторі, температури, густини та ін.), на реконструюванні – перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями.

На етапі формулювання задуму актуалізується інформація з попереднього досвіду людини, яка розв'язує задачу; з актуалізованих образів, понять вибираються ті, які найбільше відповідають вимогам задачі.

Потім ці образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх властивостей вимогам задачі. Трансформація актуалізованого

досвіду може характеризуватись діями, спрямованими на пошук аналогів, на комбінаторні перетворення, на реконструювання (пошук антипода).

Коли задум створено, здійснюється його перевірка шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту щодо співставлення задуму з вимогами задачі. Слід враховувати, що етапи процесу розв'язування конструктивної задачі виділяються умовно, бо в реальності, в часі деякі з них можуть бути тісно поєднані, здійснюватись одночасно, оскільки мислення – явище складне, багатопланове.

Продуктами конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов'язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює «доводку» взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв'язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція (розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня «згорнутості».

З метою розвитку конструктивного мислення учнів треба використовувати ті задачі, які перед учнями ставить життя, які самі собою виникають у дитячому колективі і в стосунках між цим колективом і середовищем. У такому випадку у досліджуваних нема сумнівів відносно актуальності цих задач, у них вже сформовані мотиви прийняття такої задачі до розв'язування – задачу треба розв'язати, щоб урівноважити систему «група» чи систему «група – середовище». В процесі розв'язання такої задачі, з одного боку робиться спроба усунути протиріччя в системі, з другого боку – школярі засвоюють той чи інший метод колективної творчості.

Можна, наприклад, запропонувати учням оцінити, наскільки вони є дружними, на що в більшій мірі схожа їх група: на «Палаючий факел», «Червоні вітрила», «Мерехтливий маяк», «М'яку глину» чи «Пісчану розсип?» (Образний опис стадій розвитку колективу див. в кн.: Лутошкин А.Н. Как вести за собой?).

Отже, загальна проблема сформульована. А як її розв'язати? Існує багато засобів колективного пошуку нових ідей. Це, зокрема, відомі «Штурм мозку», «Корабельна нарада». З цією метою може бути успішно реалізований КАРУС у формі полілога.

Спочатку про КАРУС. Відомий психолог Валентин Олексійович Моляко розробив таку методику творчого пошуку, яка виявилась прийнятною не лише для сфери технічної творчості, на яку вона була спочатку орієнтована автором при її розробці, а і для вирішення проблем у будь-якій сфері творчості: науковій, художній, соціальній, комунікативній, педагогічній та ін. Адже життя людини взагалі можна розглядати як неперервний процес розв'язування творчих задач. А творчі задачі, строго кажучи, мають єдину структуру їх розв'язування.

Найвищим рівнем прояву тенденції до реалізації комбінаторних і реконструюючих дій, аналогізування в процесі розв'язування творчої задачі є стратегія. За визначенням В.О. Моляко стратегія взагалі – це психологічна програма діяльності, система організації творчості, процесу розв'язування даної задачі, яка

визначається наявними зовнішніми (екологічно-суспільними (задачними)) і внутрішніми (особистісними) умовами. При цьому «стратегія» охоплює всю структуру розв'язування задачі: підготовчі дії (розуміння умови задачі), плануючі (формування задуму) і реконструюючі (перевірка задуму, експеримент).

В.О. Моляко вказує на такі види мисленнєвих стратегій: «Це пошуки аналогів, комбінуючі, реконструюючі, а також універсальні (що включають всі названі дії) і дії, які необ'єднані єдиним стержнем пошуку і які ми умовно назвали стратегією «випадкових підстановок»» [2, 34].

Тепер про КАРУС у формі полілога. Відомо, що діалог – це коли розмовляють двоє. А полілог – це коли спілкуються кілька людей. У даних методичних засобах реалізується технологія полілога за С.Ю. Степановим [3].

КАРУС у формі полілога складається з таких етапів.

Вступний. Керівник формулює загальну проблему, над якою буде працювати група. В даному випадку – «Що треба зробити для того, щоб наша група стала ще дружнішою?»

Учні розміщуються по колу (при організації полілога бажано, щоб коло будувалося від найменш компетентного до найбільш компетентного у пізнаванні проблемній області учасника).

Керівник пропонує учням по колу відповісти на питання, актуальні для розв'язування загальної проблеми. А саме:

Чим ти захоплюєшся?

Чого ти міг би навчити інших?

Чого ти хотів би навчитись сам?

Це коло обговорення є тренувальним, спрямованим на засвоєння кожним учнем «технології» проведення кола. Кожний учасник у відповідності з організацією кола відповідає на три вищезазначені запитання. Кожен попередній виступаючий (який вже виступив) конспектує (бажано дослівно) сказане наступним виступаючим і здає свої записи керівнику.

Таким чином, можна отримати свого роду «банк інформації групи» про уподобання, можливості, побажання її членів, про її творчий потенціал, щоб належним чином допомогти дітям реалізувати їх прагнення навчитись якимось речам чи силами батьків цих учнів, чи знайшовши для цього відповідні гуртки, курси тощо. Врешті-решт створити мікрогуртки, де інструкторами були б учні цього ж класу.

Наступне коло полілога спрямоване на побудову поля актуальних проблем, пов'язаних із розв'язанням загальної проблеми: «Що треба зробити для того, щоб наша група стала ще дружнішою?»

Кожен учасник у відповідності з організацією кола висловлює свої ідеї з приводу того, що треба зробити, які часткові проблеми треба розв'язати, щоб вирішити загальну проблему. При цьому забороняється повторювати вислови попередніх виступаючих, пропонується знаходити нові ідеї, реалізуючи комбінаторні дії, здійснюючи пошук аналогів і антиподів, структурувати всі згадані проблеми за ступенем їх важливості і за можливою послідовністю розв'язання. Кожен попередній виступаючий конспектує (бажано дослівно) наступного виступаючого і здає свої записи керівнику.



Керівник по ходу структурує проблеми за їх важливістю і взаємопов'язаністю, не втручається в обговорення, не нав'язує свої думки. Якщо в учасника, який виступив, з'явилися нові ідеї, доповнення або заперечення щодо ідей наступних виступаючих, він фіксує це і передає аркуш керівнику.

Оцінка проблемного поля. Керівник обґрунтовує структуру проблемного поля. Кожен учасник може уточнити розуміння проблеми за допомогою запитань (у відповідності із структурою кола). Підсумковий список проблем у порядку їх значущості фіксується на дошці.

У процесі побудови проблемного поля школярі висловлюють різні ідеї, як конкретного характеру (наприклад, піти всім разом у похід, на екскурсію), так і більш загальні за змістом (поставити групу у екстремальні умови; добитись у групі взаєморозуміння, взаємоповаги та ін.). У порівнянні із старшокласниками підліткам важко здійснити змістовний, масштабний аналіз задачі. Порівняно з підлітками старшокласники конструюють більш змістовне і більш масштабне проблемне поле. Учні молодшого шкільного віку також з великою цікавістю ставляться до побудови проблемного поля, намагаються сформулювати якомога більше проблем. Однак і старшокласники, і підлітки, і молодші школярі в решті решт приходять до висновку про необхідність реалізації таких справ, щоб вони були і колективними, і творчими.

Після того як проблемне поле побудоване (сформульовані всі часткові проблеми, котрі треба вирішити для розв'язування загальної проблеми, проструктуровані за рівнем складності розв'язання і за послідовністю розв'язування), здійснюється перехід до наступного кола.

Побудова поля розв'язків. Кожен учасник пропонує ідеї щодо розв'язування конкретних проблем, реалізуючи комбінаторні дії, здійснюючи пошук аналогів і антиподів (інформація фіксується таким же чином, як і в попередньому колі) і в першу чергу тих, які ще не розв'язувались попередніми учасниками, а потім робить оцінку і доповнення відносно проблем, яких вже торкались попередні виступаючі.

Оцінка поля рішень. Керівник доповнює, розвиває і обґрунтовує найбільш вдалі на його думку розв'язки на основі тієї роботи, яку він здійснив під час цього кола полілога. Інформація коротко записується на дошці поряд із відповідними проблемами.

Наступне коло передбачає фіксацію і узагальнення рішень. Відповідно колу перший учасник пропонує своє формулювання по відповідній частині проекту постановки, розв'язання проблем і їх обґрунтування (спосіб фіксації інформації той же, але протокол не передається керівнику, а переходить по колу). Кожен наступний виступаючий вносить свої доповнення. Керівник здійснює остаточну редакцію даної частини тексту. По такій же схемі обговорюються решта частин проекту.

У залежності від можливостей групи, КАРУС у формі полілога можна проводити в скороченому варіанті. Наприклад, обмежитись проведенням лише двох кіл: пошуком проблем і пошуком розв'язків, а коло обґрунтування розв'язків у формі протокола не проводити. Можна після побудови проблемного поля вибрати такі проблеми, які необхідно розв'язати в першу чергу (це може бути і одна проблема) і розглянути їх на другому колі, присвяченому побудові поля рішень. Якщо потрібно, між колами можна робити паузи для відпочинку.

Проблемне поле містить матеріал для розробки плану роботи групи. На основі проблемного поля можуть бути розроблені програма-мінімум і програма-максимум, спрямовані на розв'язання загальної проблеми, оскільки з тих чи інших причин частина проблем не може бути розв'язана найближчим часом і тому доводиться їх об'єднати у програму-максимум. У програму-мінімум входять задачі, для розв'язування яких в даний час вже є реальні умови.

Перше заняття по вивченню даного методичного засобу може бути присвячене лише побудові проблемного поля і розв'язанню однієї-двох актуальних задач, оскільки учням важко протягом одного заняття розв'язати масштабну проблему до кінця (для цього, наприклад, може знадобитись 4 – 6 годин). Тому розв'язування решти проблем можна перенести на інші заняття, але при цьому слід враховувати, що інтервали між заняттями мають бути такими, щоб творчий настрій учасників полілога на розв'язування проблеми, бажання її розв'язати не згасли.

Слід відзначити, що цей методичний засіб є ефективним для розв'язування задач учнями будь-якого віку, навіть молодшого шкільного. Необхідно лише відповідно «дозувати» тривалість «кіл», щоб школярам було цікаво працювати. Адже він передбачає творчий аналіз проблемних ситуацій, завдяки чому школярі вчаться аналізувати властивості оточуючих об'єктів, ситуацій, знаходити в добре відомих їм об'єктах нові властивості, нові функції.

У процесі спільного розв'язання задачі відбувається не лише осмислення самого її змісту, але й самоаналіз з боку розв'язуючого задачу, усвідомлення ним своєї ролі в цьому процесі; спілкування учасників групи під час спільного мисленнєвого пошуку, що дозволяє подолати пасивність практично всіх учасників обговорення проблеми. Заборона на «повторення» примушує кожного прогнозувати хід думки інших учасників, рефлексувати, уважно слідкувати за ходом мисленнєвого процесу в групі і на основі аналізу суджень, висунутих іншими, формулювати свої пропозиції.

Хоча на початкових етапах роботи з цим методичним засобом деякі труднощі в учнів викликає необхідність поєднання кожним учасником функцій критика щодо попередніх виступаючих і генератора щодо всіх наступних, однак у процесі набуття досвіду вплив цього фактора зменшується, підсилюється здатність школярів до саморегуляції, самоуправління.

На певному етапі наступить момент, коли учні перед початком роботи будуть розміщуватись по «колу» від найменш компетентного до найбільш компетентного, орієнтуючись не на рекомендацію керівника, а на самостійну оцінку своїх можливостей і можливостей інших учасників, коли функцію керівника буде виконувати хтось із школярів.

**Висновок.** Розв'язування задач за допомогою такої технології дозволяє сформулювати психологічні механізми взаємодії, взаєморозуміння між самими учнями, між школярами і дорослими, долати конфліктність у їх стосунках, створює умови для співробітництва.

КАРУС у формі полілога може бути реалізований не лише для розвитку самоуправління учнів у навчальному закладі чи позашкільній установі, а також при проведенні уроків, занять, гуртків, педагогічних нарад, батьківських зборів.

## Список використаної літератури

1. Лутошкин А.Н. Как вести за собой / А.Н. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
3. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества / С.Ю. Степанов. – В кн.: Творчество и педагогика. Т.IV. – М., – 1988. – С. 40-46.

Анализируются особенности развития конструктивного мышления учащихся подросткового возраста. Рассматриваются внешние и внутренние условия и уровни реализации конструктивного мышления. Излагается структура процесса решения конструктивной задачи. Предлагается КАРУС в форме полилога как средство развития конструктивного мышления учащихся.

*Ключевые слова:* конструктивное мышление, задача, КАРУС, стратегия, полилог.

The peculiarities of juvenile age pupils' constructive thinking development are analyzed. Internal and external conditions and constructive thinking organization levels are observed. The structure of constructive task solving process is stated. KARUS in the form of polilogue as means of pupils' constructive thinking development is proposed.

*Key words:* constructive thinking, task, KARUS, strategy, polilogue.

**УДК: 37.015.3: 159.922.7**

## ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

***І.В. Яворська-Ветрова,***  
*старший науковий співробітник лабораторії*  
*психології особистості ім. П.Р. Чамати*  
*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*  
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

У статті рефлексія визначається як інтегративна властивість і механізм, який дає змогу особистості пізнати й оцінити свої якості, проаналізувати власне «Я» та на основі особистісно-сміслової оцінки своїх потенційних можливостей поставити нові цілі й адекватно коригувати уявлення про себе і свої стосунки з оточуючими. Розглянуто результати експериментального дослідження становлення рефлексивності в учнів третіх–шостих класів загальноосвітньої школи. Висвітлено динаміку та особливості розвитку рефлексивності на межі молодшого шкільного та підліткового віку, а також у групах учнів з різною навчальною ефективністю.

*Ключові слова:* рефлексія, рефлексивність, самоаналіз, саморозуміння, особистісна ефективність, «інтра» та «інтерпсихічна» рефлексія, ситуативна, ретроспективна, перспективна рефлексія.

**Постановка проблеми.** В умовах політичних, економічних, соціокультурних кризових явищ, що наявні в сучасному українському суспільстві, спостерігається деструкція цілісного образу світу особистості й себе у ньому, наслідки якої справляють особливо негативний вплив на дітей. Вони виявляються «і у загальній тенденції фізичного нездоров'я дітей, і у значних порушеннях комунікації (аутичних вадах), і у втраті спонтанної адаптивної креативності (неможливість ставити перед собою мету і самостійно досягати результату), і у неможливості втілити власний життєвий сценарій» [8, с. 22]. Усе це знижує ефективність особистісного розвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності загалом, так і як суб'єкта учіння. Тому актуальним є дослідження психологічних механізмів становлення особистісної ефективності, одним із яких виступає рефлексія, на різних етапах онтогенезу, зокрема у перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Рефлексія розглядається інтегративною психічною реальністю, однією з основних граней якої є рефлексивність як психічна властивість. Рефлексивність визначається як «системна психічна властивість, яка є інтегрованим системокомплексом більш простих психічних властивостей, що характеризується власною динамікою, способами розгортання (рефлексивними стратегіями) та місцем у підсистемі здібностей» [7, с. 56–57]. Двома іншими її модусами виступають рефлексія у її процесуальному статусі та рефлексування як особливий психічний стан. Ці три модуси тісно взаємопов'язані й взаємно детермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу рефлексію як якісну визначеність. За критерієм спрямованості рефлексія диференціюється на два типи: «інтра» та «інтерпсихічну» рефлексію. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу. Друга – «інтерпсихічна» – пов'язана зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає також механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Виступаючи найбільш інтегрованим процесом, рефлексія водночас є способом і механізмом виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості.

Окремим предметом наукових розвідок (І.Д. Бех, А.М. Виногородський, Н.І. Гуткіна, М.Ю. Двоєглазова, В.К. Зарецький, Т.В. Комар, О.А. Краєва, Є.Р. Новикова, Н.М. Пеньковська, Г.М. Свіденська, І.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Т.М. Турчин, Є.В. Хаяйнен та ін.) є особистісна рефлексія.

Змістовна насиченість і багатобічність поняття особистісної рефлексії репрезентується у таких її визначеннях, як: «засіб і процес самоаналізу та самопізнання; здатність концентрувати свідомість на власному внутрішньому світі; уміння розуміти й описувати власні емоційні стани та емоційні стани інших; усвідомлення причин і наслідків як своєї поведінки, так і поведінки інших; здатність до самозвіту» [6, с. 60].

Розкриваючи поняття особистісної рефлексії, І.Д. Бех зауважує, що вона «передбачає здатність індивіда осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки власних дій та вчинків для себе самого та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення... Вона відбувається у формі діалогічного ставлення до себе (спілкування з самим собою як іншим, зі своєю свідомістю як повноцінною іншою свідомістю)» [2, с. 23]. Вчений наголошує, що розвиток рефлексії як основи розгортання процесу розвитку особистості, перебуває у прямій залежності від розвитку мовлення, а також корелює зі здатністю індивіда спостерігати і аналізувати явища, що оточують його. Принциповим для розвитку рефлексії є формування у індивіда здатності зосереджуватися на самому собі: «Процес самопізнання починається з самовідчуття, самосприймання, далі розгортається як самоуявлення і завершується само розумінням» [2, с. 27]. Ці процеси уможливлюються завдяки «само відчуженню», що “дозволяє людині подивитися на себе як на іншого, пізнати свої якості і об’єктивно оцінити їх, проаналізувати особистісну структуру, виділити у ній окремі компоненти, поставити перед собою нові цілі у відповідності зі своїми потенційними можливостями” [1, с. 13]. На думку вченого, механізм «само відчуження» починає функціонувати лише за високого рівня розвитку рефлексії.

У дослідженнях процесу розв’язання творчих задач І.Н. Семеновим та С.Ю. Степановим було виокремлено три види особистісної рефлексії: ситуативна, ретроспективна і перспективна. Ситуативна рефлексія «у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» – полягає у забезпеченні безпосередньої включеності суб’єкта як цілісного «Я» у мисленнєвий процес через осмислення значущості тих чи тих моментів пошуку» [9, с. 102]. Ретроспективна рефлексія відображає ставлення особистості до здійсненого розумового пошуку, віднайдених стратегій розв’язку, з’ясування причин помилок. Потреба не тільки проаналізувати помилки, але й окреслити можливі перспективи розв’язання проблеми створює, на думку авторів, «нове проблемне поле подальшого пошуку, котрий знаходить вираз у таких функціях мовленнєвих висловлювань, як «проблематизації» і «самовизначення», що утворюють перспективну форму особистісної рефлексії» [9, с. 102].

Досліджуючи психологічні механізми особистісного зростання, І.С. Булах визначає особистісну рефлексію основним новоутворенням періоду підлітковості, «котре актуалізоване інтенсивною перебудовою і удосконаленням мовно-мисленнєвих функцій, а відтак, і когнітивної складової самосвідомості» [3, с. 110]. Сутність особистісної рефлексії як психологічного механізму авторка вбачає «в осмисленні та переосмисленні (підлітком) особистісних змістів (власних образів «Я»), які відбивають нові знання про самого себе», власні риси характеру, якості, можливості та здібності. Ці нові особистісні утворення, включаючись до процесу структурування і керування (оволодіння й реалізації) власними діями, вчинками й поведінкою в цілому, сприяють формуванню такої складової моральної самосвідомості, як емоційно-ціннісне ставлення до себе.

Таким чином, у дослідженнях, присвячених вивченню особистісного аспекту рефлексії, остання визначається як процес «осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), що спричинює поступальні зміни і появу психологічних новоутворень». Зазначається, що предметами

особистісної рефлексії можуть виступати особистісні властивості, процеси, ідеали, цінності, потреби, інтереси, Я-образи, власні можливості, життєвий досвід. Акцент при цьому робиться на саморозвитку особистості, її «самомобілізації й самоорганізації» (І.Н. Семенов) в різних умовах життєдіяльності. Особистісна рефлексія розглядається механізмом «проекту зміни особистісних характеристик», оскільки такий проект, базуючись на «аналізі власних дій і вчинків», дозволяє людині «планувати можливі варіанти майбутніх особистісних змін і визначати для себе значущі ціннісно-сміслові життєві орієнтири». Розв'язуючи завдання на «Я потенційне», людина виводить себе за межі наявного смислового поля, тим самим «породжуючи можливість своєї внутрішньої трансформації» [4, с. 104–105].

Отже, рефлексія визначається як багаторівневе і багатофункціональне утворення, що виявляється у здатності особистості пізнавати (самопізнавати) свій внутрішній світ, «осягати підґрунтя власної психічної діяльності». Зазначимо, що рефлексія розглядається як психічне новоутворення молодшого шкільного віку, що має регулятивні функції і виступає однією з детермінант продуктивності особистісного становлення. Водночас рефлексивний механізм особистісної ефективності на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку ще не був предметом спеціального дослідження.

**Мета** статті: у здійсненому експериментальному вивченні особливостей рефлексивності як механізму особистісної ефективності лініями аналізу виступили: дослідження рівнів розвитку рефлексивності, типів за спрямованістю (інтра- та інтерпсихічна) і видів за “часовим” принципом (ситуативна, ретроспективна, перспективна) у молодших школярів та підлітків з різною особистісною ефективністю.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення становлення рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова, адаптованої для досліджуваної вікової категорії. Запропонована методика орієнтована на дослідження не тільки безпосередньо рефлексивності як психічної властивості, а й враховує поведінкові й інтроспективні індикатори, в яких конкретизуються теоретичні конструкти й рефлексії як процесу, і рефлексування як психічного стану. За результатами обробки отриманих даних, було виокремлено три рівні розвитку рефлексивності: низький, середній і з тенденцією до високого (оскільки стабільного високого рівня розвитку рефлексивності у школярів вказаного віку виявлено не було).

Поділ школярів за експертною оцінкою на три групи за рівнем особистісної ефективності (І група – учні з високою особистісною ефективністю (з високою ОЕ), II група – учні з середньою особистісною ефективністю (з середньою ОЕ), III група – учні з низькою особистісною ефективністю (з низькою ОЕ)) дав можливість з'ясувати особливості становлення рефлексивності в кожній з груп з урахуванням ситуації розвитку дітей у шкільному соціумі (з одного боку, стабільність у початковій школі, а з іншого – перехідний період з адаптацією до основної школи і початком підліткового етапу онтогенезу).

Результати проведеного експериментального дослідження особливостей становлення рефлексивності у молодших школярів та молодших підлітків з різним рівнем особистісної ефективності свідчать про наступне.

Загальною тенденцією становлення рефлексивності в учнів 3–6-х класів є зменшення кількості показників низького рівня і збільшення кількості показників середнього рівня рефлексивності як від третього до п'ятого класу (окрім 6-го класу), так і від групи низькоефективних до групи високоефективних учнів у кожному з цих класів. Водночас, п'ятикласники показали найвищі показники низького рівня розвитку рефлексивності в усіх групах за ефективністю. Відповідно, було зафіксовано у незначній кількості школярів середній рівень розвитку рефлексивності, показники тенденції до високого рівня – відсутні. Тому, можна говорити про певний «збій», деструкцію у системі уявлень про власне «Я» п'ятикласників, що потребує підвищеної уваги вчителя, психолога до проблеми психологічної, розвивально-корекційної підтримки школярів на цьому етапі шкільного навчання.

У шестикласників показники рівнів розвитку рефлексивності достатньою мірою стабілізуються: збільшується, порівняно з іншими класами, кількість дітей із середнім рівнем розвитку рефлексивності. Така тенденція є найбільш характерною для учнів з низькою та високою ОЕ. На особливу увагу заслуговує той факт, що майже у третини високоефективних шестикласників встановлена домінантна тенденція до високого рівня розвитку рефлексивності, кількість учнів з низьким рівнем розвитку рефлексивності в цій групі незначна. У групі низькоефективних школярів відсоток показників середнього рівня розвитку рефлексивності вищий, ніж відсоток показників низького рівня. Таким чином, на підставі отриманих даних можна констатувати наявність достатньо сприятливих, конструктивних тенденцій у розвитку здатності до самоаналізу, саморозуміння, тобто рефлексивності, у шестикласників.

Як свідчать дані експериментального дослідження, учні з високою особистісною ефективністю у стабільні, “некритичні” періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх відносин з іншими людьми. Водночас перехідні періоди (від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації (до нових умов навчального процесу, змін як внутрішніх – психологічних, так і зовнішніх – соціальних, рольових, міжособистісних) зумовлюють деструктивні тенденції, певне “блокування”, зниження темпів розвитку рефлексивності в цієї групи школярів.

В учнів із середньою ОЕ від третього до шостого класів зберігається тенденція співвіднесення низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності у пропорції «дві третини до однієї третини», набуваючи максимальних розбіжностей у п'ятикласників. Поява тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності у частини середноефективних четвертокласників пов'язана з індивідуально-особистісними особливостями і є, найімовірніше, винятком із загальної картини динаміки розвитку рефлексивності у школярів цієї групи.

Розвиток рефлексивності як здатності до самоаналізу, розуміння і осмислення власного «Я», своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів у групі учнів з низькою ОЕ співвідноситься з віковими параметрами, тобто що старшими стають школярі цієї групи, то вищим є рівень оволодіння ними такими діями (водночас навіть серед шестикласників учнів із середнім рівнем розвитку

рефлексивності трохи більше, ніж половина). П'ятикласники з низькою ОЕ потребують особливої уваги вчителів і психологів, оскільки їх здатність до саморозуміння й самоаналізу, тобто становлення рефлексивності у них переживає деструкцію.

На підставі аналізу одержаних даних щодо типів рефлексії за спрямованістю можна стверджувати, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від третього до шостого класу розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Така загальна тенденція спостерігається як у групах високо-, так і низькоефективних учнів. Певну деструкцію становлення здатності до самосприймання і саморозуміння зафіксовано у перехідний період, під час адаптації дітей до нових умов навчання і розвитку, що особливо виразно проявляється у низькоефективних п'ятикласників і середньоефективних учнів 4–6-х класів. Розвиток інтерпсихічної рефлексії інтенсифікується на межі переходу до підліткового віку, особливо в середньо- та високоефективних учнів, про що свідчить збільшення кількості показників середнього і вищого за середній рівнів цього типу рефлексії у вказаних школярів. Водночас якщо третина третьокласників з низькою ОЕ і дві третини четвертокласників цієї групи відчують труднощі в розумінні інших людей, то вже в низькоефективних п'яти- і шестикласників низьких і нижчих за середній показників не зафіксовано. Отже, на межі підліткового віку інтенсифікується інтерес до себе, свого внутрішнього світу, а також на перший план починає виступати інтерперсональна взаємодія як у сфері навчальної діяльності, що залишається важливою (особливо для четвертокласників), так і у сфері міжособистісних взаємин.

Аналіз експериментальних даних щодо розвитку таких видів рефлексії за «часовим» принципом, як ситуативна, ретроспективна та перспективна, свідчать про наступне. Отримані результати дають підстави для висновку про те, що особистісна ефективність школярів прямо залежить від розвитку в них навичок самоаналізу в актуальній ситуації: що конструктивніше формуються в учнів такі складові ситуативної рефлексії, як аналіз і осмислення своєї діяльності, обдумування поведінки та коригування її відповідно до ситуації, самоконтроль, то більш ефективними та успішними вони стають. Ситуативна рефлексія, що кореспондує розвиток навичок самоаналізу в актуальній діяльності, розгорнутість процесів обдумування ситуації, прийняття рішення, має в учнів 3–6-х класів середній рівень розвитку і тенденцію до його підвищення з віком, особливо у високоефективних школярів. Водночас на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку (четверті та п'яті класи) виявлено нестабільність показників цього виду рефлексії: з одного боку, значне зниження у низькоефективних, а з іншого – стрибкоподібне підвищення у високоефективних учнів з наступною певною позитивною стабілізацією їх у шестикласників. Таким чином, можна стверджувати: у перехідний період, що супроводжується процесами адаптації, розвиток схильності до аналізу перебігу діяльності, співвіднесення своїх дій із ситуацією і корекція їх відповідно до змінюваних внутрішніх і зовнішніх умов і власних станів, тобто розвиток ситуативної рефлексії, є механізмом становлення особистісної ефективності учнів у цей період онтогенезу.

Одержані результати дослідження ретроспективної рефлексії дають підстави для висновку про те, що досліджуваним школярам загалом притаманна схильність



до аналізу змісту і результатів виконаної діяльності. Навіть низькоефективні учні (третього і шостого класів) схильні обдумувати й оцінювати причини подій і мотиви своїх дій у них (четверто- і п'ятикласники виявили лише тенденцію до цього). У високоефективних учнів простежується пряма відповідність між розвитком схильності до осмислення виконаної діяльності, аналізу зроблених помилок і оцінки себе в минулому та підвищенням успішності, продуктивності становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності.

Становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів практично усіх груп за ефективністю відбувається «хвилеподібно». Стабільно конструктивно розвиваючись у початковій школі, уміння аналізувати і планувати майбутню діяльність у період переходу до основної школи зазнає певної деструкції, знову інтенсифікуючись у шестикласників. Водночас у високоефективних учнів цього віку перебіг аналізу і прогнозування своєї поведінки та її наслідків набуває рис чіткої орієнтації на майбутнє.

Аналіз експериментальних даних дослідження рефлексивності учнів 3–6-х класів дає підстави стверджувати, що рефлексивність як здатність особистості «до спрямування власної діяльності на саму себе», яка «забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, само детермінації» [5] перебуває у взаємовпливі й взаємозалежності з особистісною ефективністю школярів, виступаючи механізмом становлення останньої.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Виявлені у процесі дослідження особливості та тенденції становлення рефлексивності в учнів різних за ефективністю груп потребують особливої уваги учителя та шкільного психолога щодо розробки системи розвивальних і корекційних впливів для забезпечення розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів на різних етапах їх шкільного навчання.

Загальною метою розробки комплексу методичних прийомів було визначено активізацію розвитку самосвідомості та рефлексії як механізму самопізнання, саморозвитку, становлення особистісної ефективності школярів. Виходячи з цього були окреслені такі завдання: актуалізувати потребу школярів у самопізнанні та самоусвідомленні; розвивати готовність до самовдосконалення, здатність учнів до самоаналізу; сприяти розвитку особистісно значущих рис, самоповаги, впевненості у собі; розвивати здатність учнів до ведення позитивного внутрішнього діалогу, усвідомлення власних внутрішніх змін; оволодівати навичками аналізу проблемних ситуацій у власній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісній та емоційній сферах; створювати умови для формування в учнів мотивації досягнення успіху; сприяти усвідомленню школярем себе як суб'єкта учінневої діяльності, навчальної та міжособистісної взаємодії. Комплекс включав вправи на розвиток рефлексивного мислення, здатності до самоаналізу, впевненості у собі; завдання на розвиток самопізнання, уміння аналізувати свої вчинки та емоційні переживання, спостерігати за внутрішніми змінами; завдання на розвиток рефлексії з використанням методів арт-терапії.

Розроблений комплекс методичних прийомів щодо активізації розвитку рефлексії сприятиме розвитку самопізнання та саморозуміння як особистісно значущої діяльності, вироблення у кожного учня рефлексивної позиції, активації

внутрішнього рефлексивного механізму особистісної ефективності школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

### Список використаної літератури

1. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности / И.Д. Бех: автореф. дисс... на соискание ученой степени докт. психол. наук: 19.00.07 / Киевский государственный педагогический институт имени М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 48 с.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
3. Булах І.С. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків / І.С. Булах // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 104–115.
4. Гуцол С.Ю. Особистісний проект як сюжет можливої історії / С.Ю. Гуцол // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 103–106.
5. Заїка Є.В. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є.В. Заїка, О.І. Зімовін // Психологія і суспільство: укр. теорет.-методол. соціогуманіт. часоп. – 2014. – № 2. – С. 90–97.
6. Карєва М. Рефлексія – основний механізм підвищення психологічної культури педагога / М. Карєва // Практичний психолог: школа. – 2014. – № 6. – С. 58–63.
7. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
8. Міщук С.С. Цілісний підхід до опрацювання психотравм дітей засобами тілесно-ігрових вправ / С.С. Міщук // Психологічна допомога особистості в кризових соціокультурних умовах: Тези Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 29–30 жовтня 2015 року) / за наук. редакцією С.Д. Максименка, З.Г. Кісарчук. – К.: Логос, 2015. – С. 21–23.
9. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, Н.И. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

В статье рефлексия определяется как интегративное свойство и механизм, дающий возможность личности познать и оценить свои качества, проанализировать собственное «Я» и на основе личностно-смысловой оценки своих потенциальных возможностей поставить новые цели и адекватно корректировать представления о себе и своих отношениях с окружающими. Рассмотрены результаты экспериментального исследования становления рефлексивности у учащихся третьих–шестых классов школы. Представлена динамика и особенности развития рефлексивности на рубеже младшего школьного и подросткового возраста, а также в группах учащихся с различной учебной эффективностью.

*Ключевые слова:* рефлексия, рефлексивность, самоанализ, самопонимание, личностная эффективность, «интра»- и «интерпсихическая» рефлексия, ситуативная, ретроспективная, перспективная рефлексия.

Reflection in the article is defined as the integrative quality and mechanism, which allows personality to recognize and evaluate own qualities, analyze personal «Self» and based on the personal-meaning evaluation of own potential capabilities set new goals and adequately correct image of self and own relations with surrounding people. The results of experimental research of reflection of the students of grades 3–6 of school are described. The dynamics and specialities of personal development of reflection are highlighted at the edge of younger school and adolescent age.

*Key words:* reflection, self-analysis, self-understanding, personal efficacy, «intra» and «interpsychical» types of reflection, situational, retrospective, perspective reflection.

#### **Секція 4.**

#### **Психологія відновлення особистісного ресурсу і подолання наслідків психотравматизації**

**УДК: 159.964.22: 615.851**

#### **ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВНИХ ПРАКТИК ДЛЯ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ СИТУАЦІЙ**

***Г.В. Абаніна,***  
*докторант Інституту соціальної та*  
*політичної психології НАПН України,*  
*кандидат психологічних наук*

Проаналізовано специфічну природу травматичної пам'яті та ефективність інтеграції фрагментарних травматичних спогадів у життєву історію клієнта для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій. Представлено модель «терапевтичних сходинок» травмофокусованої наративної реконструкції та психотерапевтичну техніку наратизації травматичної події.

*Ключові слова:* психотравма, наратив, посттравматичний стресовий розлад.

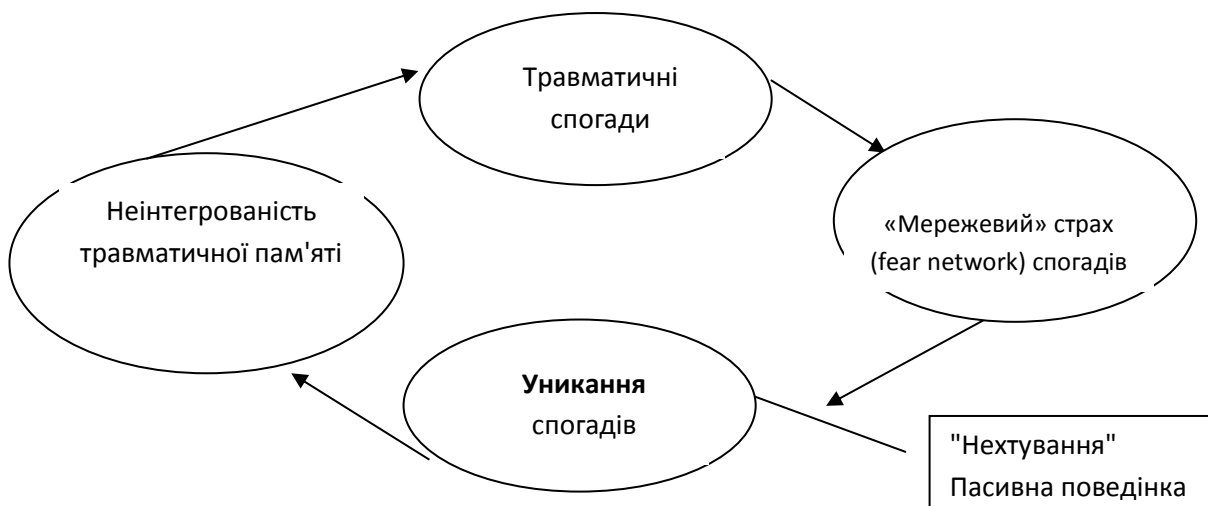
**Постановка проблеми.** В екстремальних умовах та кризових ситуаціях сучасної України, коли військові конфлікти, бойові дії, інформаційна війна стали нашою реальністю, а медіапростір переповнений маніпулятивним, травмуючим контентом, особливо важливо зміцнювати, посилювати, відновлювати у людини відчуття сталості світу, віднаходити особистісні ресурси досягнення цілісності, усвідомлювати можливості особистісної інтеграції та ідентифікації.

Травматичний досвід розбиває історію людини: внаслідок психотравматизації виникає фрагментація часових переживань, порушення

послідовності подій, фіксація на певному часовому модусі. Травматична пам'ять на відміну від автобіографічної, не має «мітки часу» – переживається як «тут і тепер», вона фрагментована, не інтегрована в автобіографічну пам'ять [1, 3]. Тому дієвим способом психологічного відновлення у посттравматичній ситуації є оптимізація часової перспективи особистості, відновлення "лінії часу", реконструкція життєвої історії, побудова й модифікація наративу травми. При цьому ефективність психологічної допомоги залежатиме насамперед від вміння психолога (консультанта, терапевта) створити безпечні умови для розповіді клієнтом своєї історії. У цьому сенсі одним із ресурсних, життєствердних напрямів психологічної роботи з людьми, що пережили травму, є наративний підхід.

**Мета** статті – аналіз можливостей використання наративних практик для подолання наслідків психотравматизації.

**Виклад основного матеріалу.** Внаслідок психотравми можуть залишитися болісні часткові спогади, які не об'єднуються у цілісну історію. Такі незасвоєні, неінтегровані в життєву історію людини фрагменти можуть переслідувати її у вигляді інтрузивних симптомів (нав'язливих спогадів, страшних снів, дисоціативних реакцій тощо). В результаті фіксації на травматичному минулому виникають психоемоційні проблеми на зразок синдрому ПТСР. «Травматичні події викликають порушення автобіографічної пам'яті, а відтак послаблення контекстуалізації подій та посилення асоціативних зв'язків, що веде до розвитку симптомів повторного переживання» [1, с. 30]. Циклічний характер психотравматичних спогадів зображено на рис.1:



**Рис.1. Циклічний характер психотравматичних спогадів**

Один із основних факторів, через які залишаються симптоми травми – поведінка уникання спогадів, пов'язаних із травмою. Реакція уникання може проявлятися в «нехтуванні» як неусвідомленому ігноруванні інформації, значущої для вирішення проблеми. Індикатором процесу нехтування є пасивна поведінка у вигляді утримування від дії, зверхадаптації, нервозності, безпорадності або насильства. Природно, що ця захисна стратегія дозволяє постраждалому ухилитися від неприємних думок і переживань, людей та ситуацій, що так чи інакше нагадують про травму й викликають біль, напруження, тривогу, страх. Але така поведінка

спричиняє лише тимчасове полегшення, не дозволяючи інтегрувати травматичний досвід в життєву історію особистості, перешкоджає прийняттю та опрацюванню травматичних переживань, тим самим унеможливує вироблення гнучкого способу подолання наслідків травми й вироблення нового конструктивного оцінювання травматичної події в довготривалій перспективі.

Ефективним підходом в роботі з посттравматичними стресовими розладами визнається травмофокусована когнітивно-поведінкова психотерапія (TF-CBT), яка охоплює різні терапевтичні інтервенції, спрямовані на рекогніцію та повторне переживання травматичних ситуацій, зокрема продуктивним методом травмофокусованих втручань вважається наративна реконструкція [1].

Ефективність використання TF-CBT доведена на численних кейсах клієнтів, що мали в анамнезі кілька психотравм, однак щодо множинних травм – питання залишається відкритим. Натомість доведеним ефективним методом роботи з множинною психотравмою є наративна експозиційна терапія (NET).

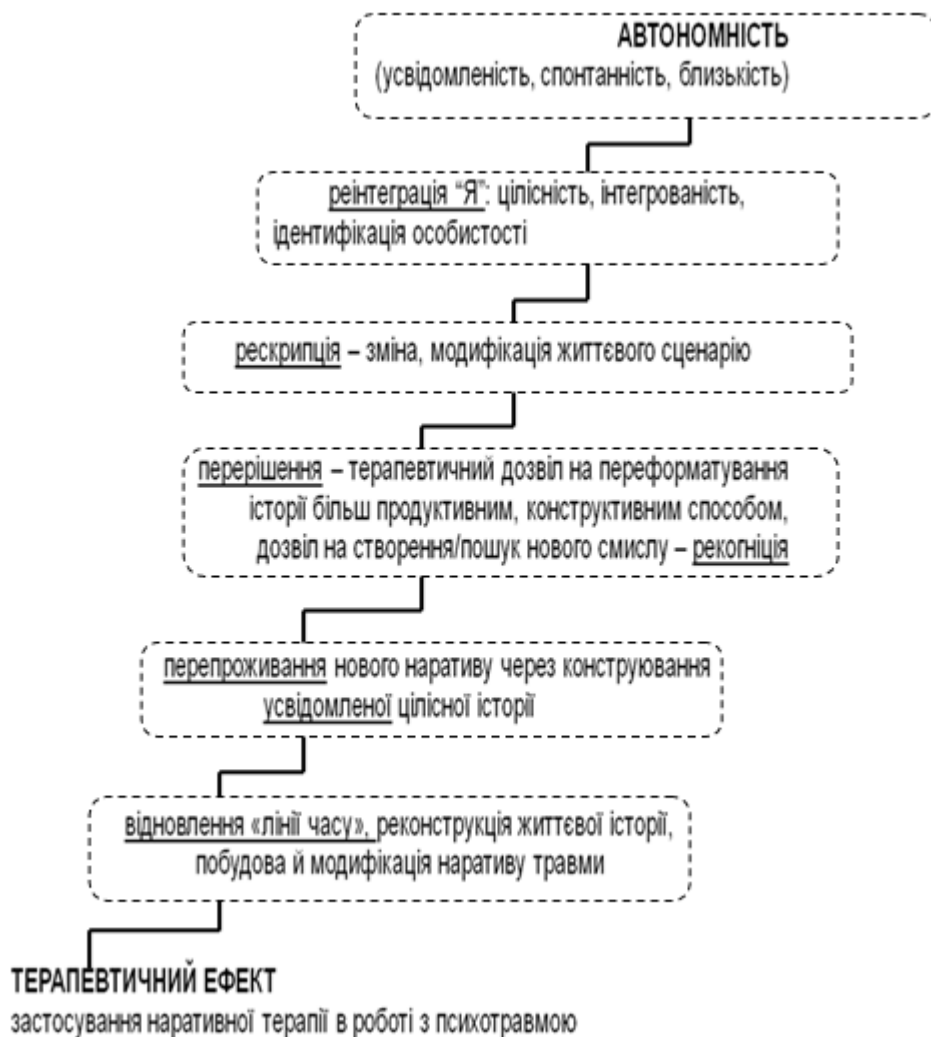
Наративна експозиційна терапія базується на теорії подвійного пред'явлення травматичних спогадів. Клієнт за допомогою терапевта конструює хронологічну розповідь про історію свого життя, фокусуючись на травмуючих переживаннях. В результаті фрагменти травматичного досвіду інтегруються в життєву історію клієнта. Метод NET не потребує від клієнта вибору однієї травматичної події зі всієї історії травми, а спрямований на аналіз всього життя людини, зміцнюючи тим самим відчуття особистісної ідентичності. В результаті повторного перегляду (re-visiting) травматичного досвіду відбувається переосмислення, яке дає клієнту можливість побачити події в контексті плину свого життя, а не переживати повторно (re-experienced) ці події в теперішньому часі. Важливим терапевтичним ресурсом цього методу є створення по завершенню роботи автобіографії клієнта в письмовому вигляді. Також перевагою методу є те, що процедура NET проста й зрозуміла для використання як психотерапевтами, так і консультантами в умовах надзвичайних ситуацій (війна, катастрофи тощо) [6].

З огляду на особливості травматичної пам'яті, основна мета травмофокусованої наративної терапії – відновлення "лінії часу" через створення/перепроживання нового наративу травматичної ситуації. Для цього використовується спеціальна процедура поновленого "виписування" історії травматичної події – наратизація, яка дозволяє сконструювати усвідомлений цілісний, альтернативний наратив травматичної події. В результаті у людини з'являється нова історія, нові можливості та сподівання. Зазвичай, у ході наративної реконструкції клієнт отримує новий емоційний досвід та новий когнітивний конструкт (рекогніція) – ресурс для змін і досягнення стану особистісної інтегрованості, цілісності, автономності. Умовно процес травмофокусованої наративної реконструкції можна зобразити у вигляді моделі «терапевтичних сходинок» (див. рис. 2).

Більшість NET-сесій проводяться з метою отримання детального опису подій, розташованих на «лінії життя» в контексті загальної біографії клієнта, терапевт прямує за клієнтом через всю «лінію життя» з самого початку і по актуальний момент.

Метод наративної експозиції може включати елементи арт-терапії, зокрема такі творчі інструменти як малювання, асоціативні картки, використання клаптиків тканин різного кольору, каміння, квітів (на зразок техніки «Мотузка історії»). Це допомагає прояснити контекст і дозволяє клієнту говорити через його власний досвід. Особливо корисно використовувати такий підхід в роботі з дітьми.

У ході психотерапевтичної роботи з особами, що мають у своїй життєвій історії травми розвитку (дитячий досвід деструктивної критики, емоційного дистанціювання, неприйняття, домашнього насильства тощо), ми модифікували та апробували техніку *травмофокусованої наративної реконструкції*. В основу цієї техніки покладено елементи моделі лікування травми «SEE FAR CBT» (автори M. Lahad, M. Doron) – мультимодального психотерапевтичного методу



**Рис. 2. Модель «терапевтичних сходинок» травмофокусованої наративної реконструкції**

який фокусується на таких складових:

- тілесне опрацювання травматичного досвіду (SEE – somatic experience);
- робота в уявному просторі відтворення травматичної події з використанням асоціативних карток (FAR – fantastic reality);
- когнітивно-поведінковий метод: зміна негативних установок, нова інтерпретація травматичної події, перебудова когніцій, набуття позитивного

досвіду подолання стресових травматичних ситуацій (CBT – cognitive behavioral therapy).

Модель "SEE FAR CBT" пропонує чітку організацію процесу терапії: десять кроків, які зазвичай складають 10-15 психотерапевтичних сесій. Велика увага надається психологічній просвіті клієнта й виробленню конкретних, досяжних цілей терапії, які загалом полягають у зменшенні інтенсивності симптомів посттравматичних стресових розладів та покращенні якості життя.

Техніка травмофокусованої наративної реконструкції полягає у послідовному, поетапному відтворенні наративу травми клієнта в уявному просторі за допомогою асоціативних карток (використовуються адаптовані для роботи з кризовими життєвими ситуаціями набори карток COPE, SAGA, HABITAT, «Креатив 1,2,3: Життєві ситуації та кризи»). В основі роботи з асоціативними картками лежить психологічний механізм проєкції власного життєвого досвіду, стресової ситуації, травматичної події на основі змісту (сюжету) картки. Інтерпретацію змісту картки здійснює виключно клієнт. Картки умовно поділяються на категорії: ідентифікація події, реакція на подію, способи та ресурси для подолання, результат виходу з травматичної ситуації.

На початку та наприкінці процесу наративації травматичної події клієнту пропонується процедура мобілізації ресурсів – ресурсінгу (Resourcing) за методом BASIC PH [5]. Протягом терапевтичного процесу клієнту пропонується здійснювати суб'єктивне оцінювання стану дистресу - SUDs (Subjective Units of Distress Scale).

Важливо сказати, що кожен конкретну терапевтичну процедуру розробляють для кожного клієнта індивідуально, виходячи зі специфіки травматичного впливу, запиту, життєвого досвіду, рівня особистісного розвитку, готовності клієнта до терапевтичних інтервенцій. Завершуючи терапевтичний процес, важливо дозволити клієнту розповісти про те, чого він навчився під час терапії, який досвід отримав, які нові способи подолання проблеми виробив.

Підтвердженням актуальності, ресурсності та ефективності наративного підходу в роботі з травмою є проведення дослідження переживання життєвих подій та конструювання життєвих історій учасниками АТО (в рамках психологічної реабілітації військовослужбовців у санаторії «Остреч», м. Мена). Як зазначають автори дослідження, в результаті створення та оповіді життєвих історій в учасників сформувалося цілісне дистанційне ставлення до події, в деяких випадках зменшилася інтенсивність симптомів гострої травми, відбулася інтеграція події в особистісний досвід [2].

**Висновки.** З огляду на фрагментованість, неінтегрованість травматичної пам'яті, ефективним способом психологічного відновлення у посттравматичній ситуації може бути оптимізація часової перспективи особистості, що здійснюється шляхом відновлення «лінії часу», реконструкції життєвої історії, побудови й модифікації наративу травми.

Дієвим підходом в роботі з посттравматичними стресовими розладами визнається травмофокусована когнітивно-поведінкова психотерапія, спрямована на рекогніцію та повторне переживання травматичних ситуацій, одним з продуктивних методів травмофокусованих втручань є наративна реконструкція. Ефективним методом роботи з множинною травмою є наративна експозиційна терапія.

Представлена психотерапевтична техніка травмофокусованої наративної реконструкції дозволяє сконструювати усвідомлений цілісний, альтернативний наратив травматичної події, в результаті чого людина отримує новий емоційний досвід та новий когнітивний конструкт як ресурс для змін і досягнення стану особистісної інтегрованості, цілісності, автономності.

**Перспективу дослідження** ми вбачаємо в необхідності проведення більш ґрунтовної емпіричної верифікації можливостей використання наративних практик щодо оптимізації часового впорядкування та інтеграції травматичного досвіду.

### Список використаної літератури

1. Горбунова В.В. Робота з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) у межах когнітивно-поведінкової терапії / В.В. Горбунова // Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій: зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології; Представництво Польської академії наук у м. Києві. – К.: Міленіум, 2015. – С. 26–35.
2. Кресан О.Д. Життєві історії учасників АТО / О.Д. Кресан // Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: зб. статей. – К., 2016. – С. 50–53.
3. Титаренко Т.М. Самодопомога у посттравматичній ситуації: практики автобіографування / Т.М. Титаренко // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Ів.-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – Вип. 19. – Ч. 2. – 253 с. – С. 30–36.
4. Allen J. Narrative Theory, Redecision Therapy, and Postmodernism / J. Allen, B. Allen // Transactional Analysis Journal, October 1995. – vol. 25, 4. – P. 327–334.
5. Lahad M. «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad, O. Ayalon, M. Shacham. – Philadelphia, USA, 2013. – 288 p.
6. Schauer, M. Narrative Exposure Therapy: A short Term Treatment For Traumatic Stress Disorders (2nd edition) / M. Schauer, F. Neuner, T. Elbert. – Cambridge, MA: Hogrefe Publishing, 2011 // Режим доступу: <http://narrative.ru/narrativnaya-ekspozitsionnaya-terapiya-net>.

Проаналізована специфіческая природа травматической памяти, эффективность интеграции фрагментированных травматических воспоминаний в жизненную историю клиента для преодоления последствий психотравмирующих ситуаций. Представлена модель «терапевтических ступеней» травмофокусированной нарративной реконструкции, а также психотерапевтическая техника нарратизации травматического события.

*Ключевые слова:* психотравма, нарратив, посттравматическое стрессовое расстройство.

Analyzed a nature of traumatic recollection, effectiveness of integration of fragmented traumatic recollections into the client's life history for remedial actions taken after psycho trauma situations. Presented an model of «therapeutic steps» for trauma-focused narrative reconstruction and psychotherapeutic technique of narratization of traumatic event.



**УДК: 615.851: 316.774-028.21**

## **ДИНАМІКА ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ ДІТЕЙ ВІМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ)**

**С.В. Баранова,**  
*докторант Інституту соціальної та  
політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук, доцент,*

Розглянуто особливості динаміки процесу особистісного зростання на прикладі проживання негативного досвіду дітьми вимушених переселенців із зони АТО. Доведено, що при психотерапії важливо дотримуватися послідовності етапів проходження негативного досвіду, забезпечити індивідуальний добір методів і засобів психологічного впливу. З'ясовано, що ефективним методом діагностики психоемоційного стану в роботі з дітьми є малюнок. Наведено приклади динаміки процесу особистісного зростання з практики психологічного консультування дітей – вимушених переселенців.

*Ключові слова:* процес особистісного зростання, вимушені переселенці, травматогенний досвід, психотерапія, зрілість особистості.

**Постановка проблеми.** Безмежжям соціальних, економічних, політичних, військових негараздів, які розв'язує нині українське суспільство, зумовлене особливе значення проблеми людей, змушених (не з власної волі) залишити домівку, часто зруйновану й розорену; залишити роботу, що забезпечувала, можливо, і не високий, але стабільний рівень життя. Ці громадяни виїхали «в нікуди», іноді залишивши рідних «там». Понад два роки триває це «тимчасове» переселення. Переселенці, навіть ті, хто має родичів і знайомих, готових допомогти на новому місці проживання, мають власноруч забезпечити своїй родині як добробут сьогодення, так і стабільне майбутнє. За відомостями Державної служби з надзвичайних ситуацій України, «із тимчасово окупованої території і районів проведення АТО станом на 1.02.2016 р. в Україні переселено в інші регіони й узято на облік 1 704 937 переселенців або 1 346 276 сімей з Донбасу та Криму, з яких – 166 тис. 418 дітей і 499 тис. 631 людина з особливими потребами й люди похилого віку» [1]. В агентстві уточнюють, що йдеться про офіційно зареєстрованих біженців, а реальна кількість таких людей може бути значно більшою.

Родини переселенців змушені жити в умовах, значно гірших, ніж вдома. Навіть знайшовши тимчасовий безпечний притулок, харчування й одяг, прибулі із зони АТО перебувають під тиском психологічних проблем, відчувають страх перед невизначеністю, отже потребують соціально-психологічної допомоги.

Особливо важко дітям, бо для них переїзд на нове місце проживання і в мирний час є стресом, а тим більше, якщо це сталося через війну. Більшість дітей не усвідомлюють жаху того, що відбувається в рідному місті. Коли сім'я раптово зривається з місця й терміново їде в невідомість, дитину шокують такі речі, як: емоційний стан батьків (його вплив особливо відчуває малеча), потім – переїзд з рідної домівки (для декого, попервах, це виглядає як мандрівка), і нарешті, – приходить розставатися з улюбленими іграшками (мій зайчик залишився «там»), своєю кімнатою, друзями.

**Метою** нашого дослідження є аналіз особливостей динаміки процесу особистісного зростання на прикладі подолання негативного досвіду дітьми вимушених переселенців із зони АТО.

**Виклад основного матеріалу.** Дитячий внутрішній світ має бути осяяний яскравими емоціями, щасливими почуттями, подіями, спогадами. Проте ми говоримо про дітей, у безтурботне дитинство яких увірвалися танки і вибухи, страх і сльози дорослих, загрозливий вираз «зона АТО». Зі слів матері двох хлопчаків 5-ти й 8-ми років із Донецька: «Мої діти про війну знають все, там де ми жили, не «АТО», а реальна війна». До війни неможна підготуватися, її важко не помічати й робити вигляд, що «нічого не сталося». Повз війну неможна пройти не поранившись, не зіткнувшись зі стражданням, горем, болем, страхом, люттям. Особливо для дитини: це жорстоко, що в її світлий і безтурботний світ увірвався біль...

Згідно з результатами експрес-оцінки Гуманітарного штабу Рината Ахметова, 60 % дітей мають ознаки психологічної травми, 40 % виявляють соціальну й емоційну депривацію, 15 % мають симптоми посттравматичного стресового розладу [5]. При цьому найсильніше страждають саме ті, хто виїхав із зони бойових дій лише цієї зими. «У подібних ситуаціях у будь-якому місці земної кулі найвищу ціну сплачують діти. Вони наражаються на різні небезпеки. Сам факт переміщення ... – стрес для дітей. На це накладається ще й травма, яку діти отримали, ставши свідками воєнних дій», – коментує ситуацію Джованна Барберис – представник ЮНІСЕФ в Україні [6].

Саме з вивчення наслідків воєнних конфліктів почалось планове дослідження такого явища, як (PTSD post-traumatic stress disorder) посттравматичний стресовий синдром. На думку Е. Александрова (1998), саме страх смерті є спусковим механізмом для розвитку посттравматичного стресового розладу у ветеранів бойових дій. Традиційно дослідники, які розглядають особливості подолання особистістю травмуючих ситуацій, психічну травму розглядають як емоційно значиму життєву подію, що торкається значущих сторін існування людини й призводить до глибоких негативних психологічних переживань. Вважається, що одним із основних критеріїв ПТСР є наявність ситуації, яка здається загрозливою або несе реальну небезпеку для самої людини чи для її рідних, викликає гострий страх, безпорадність чи жах. Тобто ПТСР – реакція особистості на стрес.

Проте подія, що породжує травматичну реакцію в одній людини, може відносно легко сприйматися іншою. Існує більша чи менша стійкість до травмуючих впливів. Переживання психологічної травми має типові, для більшості постраждалих, етапи. Відповідно до досліджень Національного інституту

психічного здоров'я (США), психічні реакції людини при катастрофах поділяються на чотири етапи чи фази: 1) шоківий етап; 2) етап стабілізації; 3) етап відновлення; 4) етап особистісної і соціальної інтеграції; або, інакше, фази: героїзму, «медового місяця», розчарування і відновлення [4]. Саме поступове проживання й подолання цих етапів і буде характеризувати динаміку особистісного зростання та його особливості.

У багатьох людей, що переживають реальні важкі життєвонебезпечні ситуації, дійсно спостерігаються зазначені фази психогенних реакцій. Наслідки психологічної травми визначаються не стільки її характером, скільки інтенсивністю, вони мало залежать від того, чи була психотравмуюча ситуація локальною чи масовою. Однак, слід пам'ятати, що причини психологічних травм і криз майже ніколи не лежать цілком поза психікою людини. Навіть, здавалося б, суто зовнішня, об'єктивна подія призводить до кризи не сама собою, а як результат її певного сприйняття суб'єктом. У ситуаціях з дітьми це чітко виявляється. Матір 7-річного хлопчика Сашка каже: «Коли наше селище обстрілювали з важкої зброї, ми відразу ховалися до підвалу. Сашко спочатку не плавав, він починав лякатися й плакати, якщо плакала Наталка (племінниця, 6 років), а вона лякалась і плакала, дивлячись на свою матір, мою родичку...».

Останнім часом спостерігається підвищена увага спеціалістів до дослідження феномена посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у дітей, що обумовлено зростанням тероризму, залученням дітей до терористичних актів. Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними сталося. Це пов'язано, насамперед, з їхніми віковими особливостями: їм не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості; у них ще не сформоване почуття емоційної безпеки за відсутності дорослих. Дитина не в змозі усвідомити зміст того, що відбувається – вона запам'ятовує ситуацію, свої переживання в цю мить; сприйняття дійсності стає хаотичним, безладним, відзначається плутаниною, втратою «структури світу», в якому дитина живе.

Дорослий, з огляду на емоційні навантаження, може витримати набагато більше, ніж дитина. Він знає свої сили, має ресурси, використовуючи які, може подолати важкі ситуації. У дитини ж сили і ресурси обмежені, вона нездатна витримати сильний стрес. З цієї причини дитина в решті-решт відмовляється переживати цю подію, що і є природною реакцією для неї на той момент. Емоційне витримування травми і є *про-живання* чи *пере-живання* травмуючого досвіду. Цей психологічний термін детально розроблено сьогодні психологом-терапевтом Ф. Василюком [2], який розглядає переживання як специфічний вид психічної діяльності; не просто стан трепетання, сліз, страху, а діяльність, особливість якої в тому, що цей важкий емоційний досвід необхідно пройти.

У дорослих для переживання існують певні процедури – народні (давні) і сучасні (психологічні). З давніх-давен традиційним проживанням горя були: стогін, плач, причитання, молитва. Виражали горе й фізично, наприклад, на Сході прийнято виривати волосся; у нашій традиції – кричати, голосити, плакати. Найняті плакальниці причитали, голосили, чим допомагали плакати близьким покійного. Буває, що в стані шоку, втративши рідну людину, родичі й хотіли б поплакати, але сліз немає. Неначе душа стискається й залишається в скам'янілому стані.

Плакальниці своїм причитанням примушували душу розкритися й сльозами вилити горе. Слов'янський вислів «вилити горе» – надзвичайно точний, адже сльози допомагають про-живати горе, біль, власну безпорадність і неспроможність. Крім сліз, є ще один спосіб пережити горе – вимовити словами. Скорботу, біль втрати можна передати на письмі, можна молитвою. Як правило, у горі людина звертається до всіх способів вираження почуттів. Розказати про горе іншому, – що означає «поплакатися в жилетку» російською, українською «поскаржитися на долю», – також добре.

Отже, прожити і пережити – означає дати волю тому почуттю, яке виникло: виплакати чи виговорити його, вимолити, попросити про допомогу, і вже потім вирішувати, як жити далі. Пережити ці стадії – означає «пройти через травму». Лише після того, як людина прийме ситуацію і свої почуття, пов'язані з нею, вона зможе змиритися з тим, що сталося та змінити своє життя. Саме в цьому і виявляється динаміка особистісного зростання: проживання в нових, безпечних умовах психотерапії трагічного досвіду, своєї безпорадності і страху; усвідомлення й прийняття всього, що сталося, формування до нього нового ставлення. Вважаємо, що важливо довіряти природному протіканню процесу переживання, не втручатися в нього, проте підтримувати всіма засобами.

Діти не розказують про переживання, але вони можуть їх намалювати. Малюнок для дитини є не мистецтвом, а засобом вираження. Малювання дає можливість передати те, що в силу вікових обмежень вона не може розказати. При малюванні раціональне відходить на другий план, зникають заборони й обмеження. Дитячий малюнок наглядно демонструє сферу інтересів і вікову характеристику внутрішнього світу маленького художника. У процесі подолання страху в дитини малюнок, на нашу думку, є одним з основних інструментів діагностики та впливу. Особливості малюнка відбивають ставлення дитини до травмуючої події. Таким чином, ми розуміємо процес проживання дитиною етапів перетворення негативного досвіду на позитивний. Аналіз особливостей малюнка дозволяє простежити динаміку цього процесу.

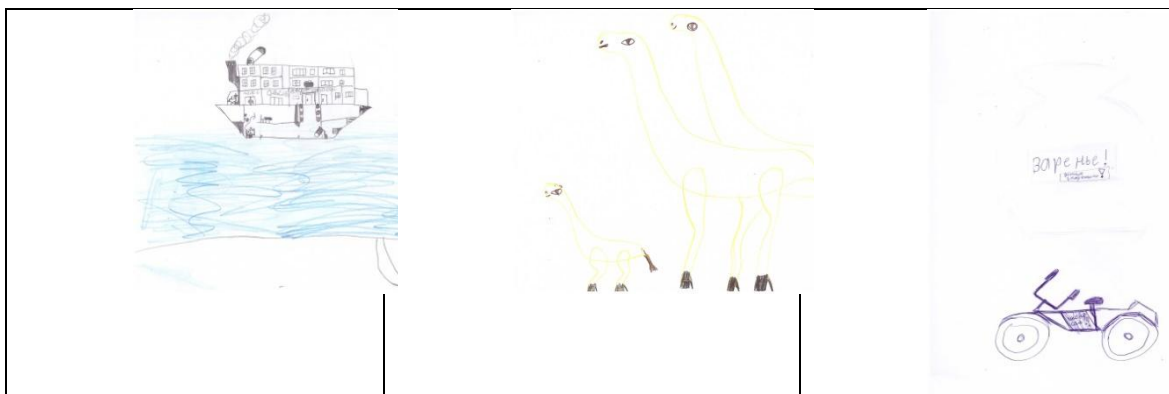
Стосовно особливостей роботи з дітьми тимчасових переселенців, наш досвід показав, що ті діти, чиї сім'ї готові залишитися на новому місці проживання («тут»), адаптуються краще, ніж ті, родини яких весь час «сидять на валізах», які готові виїхати, як тільки-но щось стане зрозумілим. Тобто діти, як і вся родина, перебувають у постійній тривозі, не встановлюють зв'язків, не створюють дружніх відносин, бо в будь-який момент готові поїхати. Це відчувається при міжособистісному спілкуванні дітей у дитячих колективах. Незвичність поведінки й неприйняття соціальним оточенням посилюють агресію дітей, їхню соціально-психологічну дезадаптацію. Психологічна діагностика ознак ПТСР у цих дітей суттєво ускладнюється. При наданні психологічної і психотерапевтичної допомоги дітям з ознаками ПТСР важливо провести їх діагностику на основі стандартизованих психологічних тестів та моніторингу психічного (психологічного) статусу. Слід враховувати певну особливість посттравматичного стресового розладу: прояв відбувається не відразу, а через 3-6 місяців, отже дітям поставити психологічний діагноз ПТСР доволі складно. До того ж попервах психіка сама намагається подолати стрес, і лише тоді, коли це не виходить, все «проривається»

назовні у вигляді значного розмаїття симптомів. Ця специфіка відчутна при зверненні дітей до психологів.

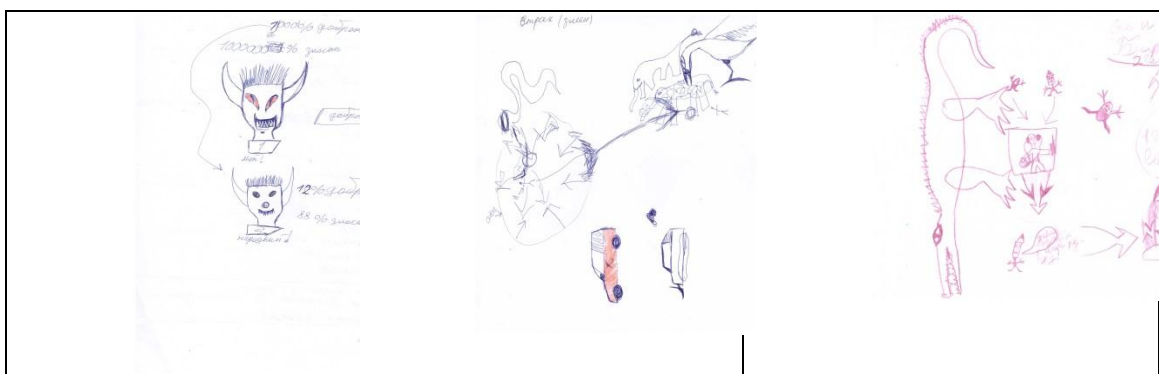
Проаналізуємо випадки з нашої практики волонтерської консультативної психотерапевтичної роботи з дітьми тимчасових переселенців. Всі матеріали подаються з дозволу батьків дітей, особисті дані, за якими можлива ідентифікація, змінено. Константною є гендерна приналежність дитини, вік та симптоматичний опис проблем. Всі зазначені випадки були неодноразово супервізовані. У процесі надання допомоги ми дотримувалися класичної схеми роботи з гострими емоційними розладами: створення захищеного внутрішнього простору (місце, де тобі добре), пошук і відновлення внутрішнього ресурсу (внутрішні помічники), можливе проживання травматичної події в безпечних умовах, інтеграція досвіду в реальне життя. Проте, кожна ситуація індивідуальна. Для однієї дитини техніка ефективна, для іншої ці прийоми зовсім не підходять в силу її темпераменту, життєвого досвіду, середовища, у якому вона виховувалася, розвивалася. Тому кожний психотерапевтичний етап роботи, особливо перші два, тривають досить довго, у кожному конкретному випадку методи і форми впливу визначалися суто індивідуально.

Приклад з практики консультування. Сашко, 8 років, проживав в одному з міст Донецької області з мамою і татом. Місто знаходиться в зоні АТО, тривалий час перебувало під обстрілами. Сім'я виїхала звідти в червні 2014 р. У процесі переїзду батьки розлучилися, батько живе окремо. Зараз Сашко живе з матір'ю в Києві, навчається в школі. Звернулися за психотерапевтичною допомогою за рекомендацією шкільного психолога в грудні 2014 г. Скарги матері на момент звернення були такі: у хлопчика погіршився стан здоров'я: за півроку проживання в Києві він тричі хворів на фолікулярну ангіну; у нього з'явилися симптоми мокнучої екземи (захворювання є в анамнезі, хворів у віці 1 року), шкіра на пальцях рук, ступнях, колінах, зап'ястках – лущиться; гостра алергічна реакція на певні продукти харчування; гірше, порівняно з минулим роком, вчиться, довго виконує уроки, «сидить» над уроками; практично ні з ким не товаришує («тут нема з ким дружити...»), «мої друзі лише Сергій і Максим!..» – колишні однокласники); став плаксивим, дратівливим; з'явилися випадки енурезу; не хоче залишатися вдома один (хоча знаходиться один вдома часто, мати вимушена працювати на 3-х роботах).

Початкові труднощі полягали в тому, що хлопчик не міг знайти місця, де б йому було добре (будинки обох бабусь і дідусів також знаходяться в зоні АТО). Таким місцем виявився корабель! «Ми всією сім'єю – я, мама і тато – їздили у відпустку й плавали на кораблі» – вимовляє з сумом Сашко. Малюнки виконані частково простим олівцем, кульковою ручкою, кольоровими олівцями. У процесі роботи додатково виявилися приховані симптоми, ось деякі з них: зниження власної значимості (якщо я зникну десь, пропаду, ніхто й не помітить, бо мама весь час на роботі, а більше я нікому не потрібен); постійне почуття тривоги (а раптом щось станеться й тут); страх перед людьми в «балаклавах» (у них немає обличчя); страх залишитися самому (мене всі покинуть, мама помре, а тата нема); страх загубитися в чужому місті (мені ніхто не допоможе, я тут нікому не потрібен).

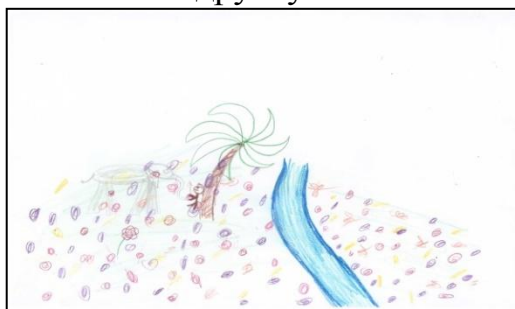


**Рис. 1. Малюнки хлопчика Сашка, 8 років, із серії «Місце, де мені добре».**



**Рис. 2. Малюнки хлопчика Сашка, 8 років, із серії «Мої страхи».**

На малюнках зображені основні моменти проживання травматичного досвіду. У лютому 2016 року стан дитини покращився. За період психотерапевтичної допомоги хлопчик хворів на ангіну лише раз, шкіра заспокоїлася, паралельно з психотерапією лікар проводив медикаментозне лікування. Сашко став активнішим вдома: почав гратися, читати, виконувати домашнє завдання. У нього з'явилися друзі у школі. Психотерапія триває.



**Рис. 3. Малюнок Сашка, 8 років, із серії «Мій відпочинок».**

Дівчинка Наталка, 10 років. Виїхали з зони АТО влітку 2014 року всією сім'єю. Звернулися за допомогою до Соціально-психологічного методичного реабілітаційного центру ІСПП НАПН України у вересні 2015 року зі скаргами на те, що Наталка погано їсть, худа, слабка; відчуває постійну втоми, не може виспатися (спить удень, лягає спати о 7-8 вечора, вранці відчуття втоми і недосипу не проходить). У процесі консультування виявилися додаткові симптоми: тривога, страх смерті, страх болю, страх за батьків.



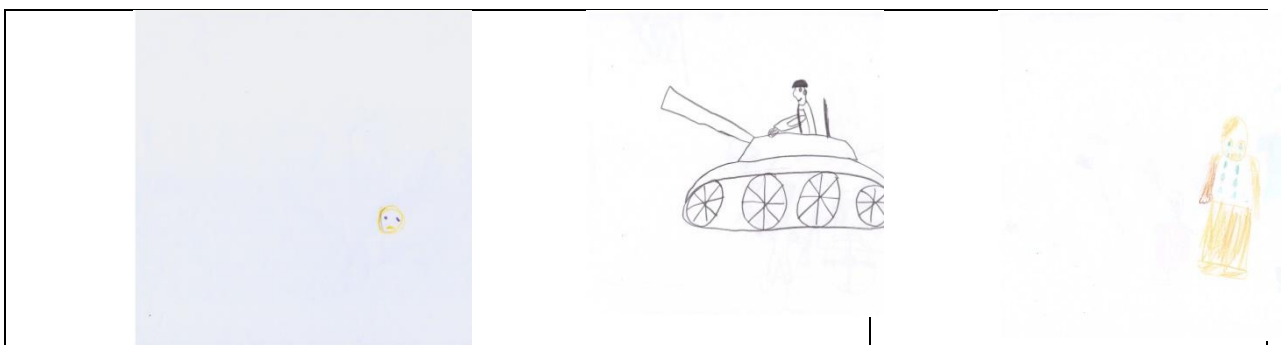
*Рис. 4. Малюнки Наталки, 10 років, виконані простим олівцем.*

Взимку, у січні 2016 року, сім'я переїхала до Львова. Зі слів матері, у Львові планують продовжити заняття дівчинки з психологом.

Труднощі психологічного супроводу дітей вимушених переселенців ще й у тому, що часто, як у випадку з Наталкою, сім'я не затримується на одному місці. Дитина починає освоюватися, а сім'я вирішує їхати далі. Безумовно, терапевтичний ефект дещо втрачається. Тому важливо навчити дитину та її батьків способам і прийомам самостійного виходу з кризових обставин.

Хлопчик Мишко, 10 років. Сім'я переїхала до Києва влітку 2014 року із зони АТО – міста в Луганській області. Після переїзду хлопчик часто здригався на вулиці від несподіваного сильного звуку, одного разу навіть упав на землю від звуку вихлопу вантажівки. У процесі адаптації до нового місця проживання в дитини з'явився страх засинати одному, страх темноти; перед тим, як заснути, Мишко міг більше години «гніздитися» у своєму ліжку, вкладаючись у позу ембріона й розкачуючись. Мати говорила про плаксивість, «чіпляння» за її спідницю. До психолога звернулися в серпні 2014 року через страх засинання.

У процесі консультування додатково виявилася прихована агресія (я їх усіх перестріляю), підвищена тривога, частий головний біль, страх залишитися самому. У психотерапії застосовувалися метод символдрами.



*Рис. 5. Малюнки Мишка, 10 років, із серії «Мої страхи».*

Після психотерапії хлопчик спокійно засинає, залишається один вдома, записався до спортивної секції. Психотерапію завершено в червні 2015 року.





*Рис. 6. Малюнки Мишка, 10 років, із серії «Мої помічники».*

Отже, діти із задоволенням малюють безпечні «місця, де їм було добре», що у більшості викликає приємні відчуття і спогади. Консультаційна робота дозволила виявити, що всі діти залучені до вирішення «дорослих» проблем: де добути гроші, де зняти і за які кошти житло, який термін дії документів вимушених переселенців; висвітлює їхню політизованість (хто «за», хто «проти» тощо). Результати нашої роботи підтверджують дослідження колег [5].

**Висновок.** Провідну роль у генезисі психічної травми відіграє не власне травматогенна подія, а втрата людиною здатності до переживання супроводжуючих її почуттів і емоцій, до трансформації когнітивних елементів, як наслідок – неможливість асиміляції супутнього досвіду. Проходження стадій проживання травматогенної події, незалежно від того, що є результатом – відновлення здатності ефективно діяти, чи переродження особистості в цілому, людина так чи інакше вирішує проблему самовдосконалення, що є творчим процесом – основою особистісного зростання.

У дітей вікова несформованість психіки й особливості функціонального стану центральної нервової системи, проживання травматогенної події має широку феноменологію. Для постановки психологічного діагнозу з ознаками ПТСР важлива діагностика на основі стандартизованих психологічних тестів та моніторинг психічного (психологічного) статусу дітей. Ефективним методом діагностики динаміки стану є використання малюнків з наступним аналізом їх з точки зору особистісного розвитку та психоемоційного стану дитини.

### Список використаної літератури

1. Александров Ю.А. Психические расстройства во время и после чрезвычайной ситуации / Ю.А. Александров // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2001. – Т. 3. – № 4. – С. 17-29.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
3. Новое время. Мінсоцполітики назвало кількість вимушених переселенців в Україні сотні // Режим доступу: <http://nv.ua/ukr/ukraine/events/minsotspolitiki-nazvalo-kilkist-vimushenih-pereselentsiv-v-ukrajini-94700.html>
4. ADRA Ukraine / Адвентистське агентство допомоги та розвитку в Україні. USAID – Агентство США по міжнародному розвитку // Режим доступу: [http://ADRA.ORG.UA/PROEKTYI-RU/USAID-AGENTSTVO-SSHA-PO-MEZHDUNARODNOMU-RAZVITIYU/\(CША\)](http://ADRA.ORG.UA/PROEKTYI-RU/USAID-AGENTSTVO-SSHA-PO-MEZHDUNARODNOMU-RAZVITIYU/(CША))



5. uainfo. Большинство детей, столкнувшихся с войной на востоке Украины, имеют психологические травмы // Режим доступа: <http://uainfo.org/blognews/510442-bolshinstvo-detey-stolknuvshih-sa-s-voynoy-na-vostoke-ukrainy-imeyut-psiologicheskie-travmy.html>(ахмет)
6. zn.ua.ЮНИСЕФ: Больше половины детей из зоны АТО получили психологическую травму// Режим доступа: <http://zn.ua/UKRAINE/yunisef-bolshe-poloviny-detey-iz-zony-ato-poluchili-psiologicheskuyu-travmu-159573.html>

В статье рассмотрена особенность динамики личностного роста на примере преодоления негативного опыта детьми временных переселенцев из зоны АТО. Доведено, что при психотерапии обязательно нужно соблюдать последовательность проживания этапов негативного опыта, в учете индивидуальных особенностей личности. Выявлено, что эффективным методом диагностики психоэмоционального состояния ребенка является рисунок. В статье представлены примеры динамики личностного роста из практики психологического консультирования детей вынужденных переселенцев.

The article is devoted to the dynamics of the process of personal growth on the example of receiving negative experiences of displaced persons' children from the ATO area. We have proved that in psychotherapy it is important to adhere to the order of steps of passing negative experience. We found that an effective method for diagnosing of psychoemotional condition is a picture, which corresponds to age characteristics of children. We have introduced some examples from the process of the personal growth's dynamic of forced emigrants' children.

**УДК: 615.851: 316.613.4: 355.087.2**

## **ВІДНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО РЕСУРСУ ВОЛОНТЕРІВ, ЩО ЗАЗНАЛИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ**

**О.Л. Вознесенська,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
психології масової комунікації та медіаосвіти  
ституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

Визначені актуальні проблеми волонтерського руху в Україні в останні два роки. Проаналізовані переваги застосування методології арт-терапії в роботі з емоційним вигоранням. Апробація реабілітаційних програм, спрямованих на подолання наслідків емоційного вигорання волонтерів, довела свою адекватність та доцільність використання арт-терапії як методу психологічної допомоги та відновлення особистісних ресурсів.

Ключові слова: арт-терапія, психо-соціальне відновлення особистості, учасники бойових дій, емоційне вигорання, творчість.

**Постановка проблеми.** В останні два роки волонтерський рух в Україні отримав потужного та бурхливого розвитку. Волонтери взяли на себе функції

держави та державних інституцій в питаннях допомоги внутрішньо переміщеним особам, які вимушено залишили свої домівки в окупованого Криму та в зоні бойових дій на сході країни, у пошуку житла, допомоги речами першої необхідності, їжею та одягом, забезпечення бійцям українських силових структур та добровольчих батальйонів як предметами побуту та їжею, так й сучасним обмундируванням, амуніцією, технічними засобами, транспортом, навіть спеціалізованими приладами, пов'язаними з безпосереднім виконанням службових обов'язків своїми підопічними, для успішного проведення антитерористичної операції на сході України. Згідно з соціопитуваннями, понад 80% наших громадян вважають волонтерський рух обов'язковою складовою розвитку громадянського суспільства, при цьому майже чверть українців були або є волонтерами. Тобто волонтерство вже стало частиною культури і світогляду української нації.

Але антитерористична операція на сході нашої країни виявилася тривалішою ніж здавалося весною 2014 року. І вже через рік спостерігалася певна втома як суспільства, так й волонтерів, що продовжували свою діяльність. Наш досвід психотерапевтичної роботи з волонтерами доводить, що це найбільш важлива для подальшого розвитку суспільства категорія серед тих, хто потребує допомоги. Це – найбільш активна, пасіонарна частина суспільства, часто вони є лідерами думок, і їхнє невдоволення та психологічні негаразди будуть позначатися на великому колі оточуючих їх людей. Волонтер впливає на думку тисяч людей, часто він є відомим блогером, тому що збирає кошти за допомогою соціальних мереж, які стали певним полем, на якому розгортається волонтерство як явище. Якщо волонтер покине своє «місце служби» через психосоматичне захворювання або просто небажання бачити людей, як наслідки емоційного вигоряння, це вплине на стан багатьох людей, які від нього залежать або ж співпрацюють разом з ним. А якщо він ще свої думки опублікує в соціальних мережах, це може викликати емоційний сплеск у всьому суспільстві, тому що, як правило, такі думки тиражується в ЗМІ. Отже, суспільству необхідні повноцінні в психологічному плані громадяни, завдання психологів – профілактика проявів агресії і неконтрольованої войовничості, депресій та психосоматичних проявів.

У той же час, саме волонтери є однією з самих незахищених від травмуючої дії жорстокого мирного життя, від байдужості та зневаги оточуючих. В наші часи неможливо залишитися байдужим, інтенсивність подій така, що немає часу розслабитися, чи віддатися горю, чи відчувати біль, а потрібно «взяти себе в руки» і рухатися далі. І кожна наступна подія накладається на попередню, посилюючи стан травматизації. Навіть просто знаходячись поряд зі смертю, поряд із горем, болем іншого, людина потрапляє в травматичну ситуацію – вид шоків травми «Я – очевидець» [1]. І зрозуміло, що волонтери зіштовхуються з людських болем та горем частіше за інших. І через це вони втрачають впевненість у власній безпеці, довіру до лідерів, державних інституцій. Крім того, шоків травми актуалізують і травми з власного досвіду, і травми з сімейної історії, і травми народу.

**Метою** статті є аналіз використання арт-терапії для відновлення особистісного ресурсу волонтерів, що зазнали емоційного вигоряння.

**Виклад основного матеріалу.** Волонтер (від лат. *voluntas* (вільне волевиявлення) – це добровільний помічник, людина, що здійснює добродійну

діяльність на засадах неприбутковості, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому. Волонтерами стають люди, які цілком безкоштовно займаються громадською діяльністю, добровільно надають безоплатну соціальну допомогу та послуги, працюють у дитячих будинках, притулках для неповнолітніх, школах-інтернатах, будинках престарілих, з інвалідами, з тими, хто опинився в складній життєвій ситуації тощо.

Тема волонтерства привертала увагу психологів у всьому світі. Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців: обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю (І. Зверева, Г. Лактіонова, С. Савченко, С. Харченко); розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності (О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Заверико, А. Капська, В. Петрович); висвітлено особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (О. Кузьменко, Н. Романова, С. Толстоухова). Ю. Поліщук обґрунтовує волонтерство як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій, З. Бондаренко розглядає особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу. Класифікації волонтерських груп, змісту та напрямів роботи волонтерів, аналізу особливостей соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп присвячене дисертаційне дослідження Т. Лях. Серед іноземних авторів, що аналізували багаторічний досвід волонтерства, – Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

Волонтерство широко розвинуто в світі. Наприклад, волонтерська діяльність в Німеччині здійснюється переважно на базі громадських організацій і сягає 43% населення [4]. Понад 100 мільйонів людей у Європі є волонтерами, близько 30 відсотків стверджують, що беруть участь у роботі на добровільних засадах, і майже 80% європейських громадян вважають, що волонтерська діяльність є важливою частиною демократичного життя в Європі. У ЄС і США волонтери мають переваги при працевлаштуванні, головним чином завдяки своєму досвідові безкорисливої праці. Зокрема, у багатьох європейських та американських організаціях для працевлаштування, вступу або успішного закінчення престижного вищого навчального закладу необхідно мати певну кількість відпрацьованих у ролі волонтера годин (волонтерських кредитів). Зазначений у резюме волонтерський досвід завжди позитивно вирізняє кандидата з-поміж інших [6].

Різновиди волонтерства вивчали наші науковці, здебільшого вони концентрувалися на організації та керуванні волонтерських груп, навчанні волонтерів, залученні до волонтерства студентства. Авторський колектив монографії «Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку» поділяє волонтерів на тих, хто працює при центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, далі – центри соціальних служб та волонтерів громадських організацій. Цікавим є той факт, що представники першої групи ідентифікують себе з волонтерами, а представники другої групи, як правило, не називають себе ними, бо проводять свою роботу відповідно до обов'язків членів громадських організацій [8]. Але дослідження проводилися в мирні «домайданні» часи, коли волонтерство в Україні

розвивалося поступово, як в європейських країнах, а не стихійно та бурхливо, як це розпочалося з часів Майдана Гідності.

Тепер проаналізуємо, що відбувається в волонтерському середовищі в Україні в останні роки. Наше волонтерство розвивалося в умовах військової агресії, нестабільної соціально-політичної та економічної ситуації, безпорадності та безсилля влади та державних інституцій. До речі, дослідники вважають, що першими волонтерами в європейських країнах також були ті люди, які були готові надавати допомогу постраждалим після першої світової війни. Отже, волонтери стали останньою надією для багатьох, хто потребував допомоги, – військових, що брали участь в бойових діях одягнуті в цивільні куртки та кросівки, вимушених переселенців, які іноді, рятуючись від обстрілів, не брали з собою навіть документи. І в силу всіх цих причин, для волонтера його робота з допомоги була не просто роботою, а самим життям. Вони працювали 24 години на добу, 7 днів на тиждень, не мали вихідних та відпусток («Якщо не ми, то хто?», «Як я можу їх покинути...»).

Часто до волонтерської діяльності долучалися люди з бізнесу, які звикли працювати ненормований робочий день задля отримання прибутку. Їх досвід в галузях менеджменту, логістики, маркетингу був дуже корисний для розвитку волонтерства та успіху забезпечення потерпілих. Але відсутність в них попереднього досвіду допомоги іншим призводило до того, що благодійна та безоплатна робота їх затягувала і поглинала, в той час, як бізнес терпів збитки. Часто вони самі були основними вкладниками своїх благодійних фондів, і починали збирати гроші на допомогу, лише коли їх власні гроші закінчувалися. Тобто вони вкладалися не тільки своїм часом, енергією, але й своїми грошима. Певна психологічна некомпетентність, нехтування власними потребами призводили до того, що вони не помічали перших симптомів власного вигорання, і починали займатися собою лише тоді, коли з'являлися вже соматичні симптоми. Перші ознаки вигорання ми могли спостерігати восени 2014 року, які проявлялися у таких волонтерів під час загострення протистояння на сході, що також викликало нову хвилю переселенців. Вони проявлялися в дратівливості, спалахах гніву, почуттях провини і різких та іноді безпідставних обвинуваченнях інших. Все це ставало черговим витком емоційного збудження громадськості, тому що кожен з волонтерів використовував засоби масової інформації та соціальні мережі для збору коштів та інформування інших щодо допомоги, яка потрібна, вони на той час вже стали відомими блогерами, їхні імена були у всіх на вустах.

Друга вразлива категорія волонтерів – це ті, кому раніше допомогли, – колишні вимушені переселенці, демобілізовані військові, тощо. Більшість з них знаходилися в стані гострої травми, самі відчували безпорадність, і, тільки оговтавшись, відразу ж починали допомагати іншим. Вони долучалися до волонтерської діяльності не від недостатку та надлишків енергії, вони таким чином отримували ту підтримку, якої потребували самі («Хочеш допомогти собі – допомоги іншому», «Є ті, кому ще гірше»). Отже, достатньо швидко вони починали відчувати ознаки емоційного вигорання, але крім волонтерства вони не знайшли, куди використати свої знання.

І третя категорія волонтерів, що швидко зазнали емоційного вигорання, – це одинаки, ті, хто не примкнув до жодного фонду чи групи, не має підтримки від

близьких (або перестав її отримувати), друзів. Вони починали з того, що допомагали певним людям з власних ресурсів – наприклад, робили вареники та печиво, готували сухі суміші для борщу тощо, для переселенців або військових певних підрозділів, власноруч шили або в'язали маскувальні сітки і відсиляли їх до військових в зоні АТО. Вони не могли з кимось поділитися своїми почуттями, коли не було грошей не тільки на допомогу іншим, але й на власні потреби, вони віддавали останнє, і не могли спинитися, бо на їх смаколики чи борщі десь чекали люди, які звикли до такої турботи.

Праця волонтера, переважно неоплачувана і з результатом, який видно не одразу, часто й в мирному житті ризикує перетворитись на рутину і спричинити емоційне вигорання, а в умовах збройного протистояння, порушеної економіки та політичної кризи, такий розвиток подій стає майже неминучим. Емоційне вигорання – це, взагалі, симптом нашого часу – інформаційне перенавантаження, ненормований робочий день, прагнення все встигнути, час досягнень, споживання, розваг, і до цього додається криза всіх гілок влади, економічний провал країни, військова агресія. Емоційне вигорання – це стан виснаження, який призводить до паралічу сил, почуттів і супроводжується втратою радості та задоволеності життям. У наш час випадки синдрому вигорання частішають. Це стосується не тільки соціальних професій, для яких цей синдром був характерний і раніше, але й загалом професійного та особистого життя людини [7].

У даний час існує декілька теорій, що виділяють стадії емоційного вигорання: Дж. Грінберг пропонує розглядати емоційне вигорання як п'ятиступінчастий прогресуючий процес, Фройденбергер створив шкалу, що складається з 12 ступенів вигорання, Матіас Буріш описав чотири етапи. Цими питаннями займалися багато науковців, але детальний опис синдрому емоційного вигорання не є метою цієї публікації, [там само].

Отже, актуальними викликами професіоналам в галузі психотерапії є психологічна допомога волонтерам, яка повинна будуватися на вирішенні таких завдань:

- психологічна просвіта (щодо наслідків психотравмуючих подій, симптомів емоційного вигорання тощо);
- діагностика та виявлення перших наслідків емоційного вигорання та мотивація волонтерів на відпочинок та задоволення власних потреб;
- подолання наслідків емоційного вигорання у волонтерів та заходи з реабілітації.

Стратегія роботи з волонтерами, що зазнали емоційного вигорання, будується наступним чином:

- підвищення мотивації на психологічну роботу;
- розвиток навичок саморегуляції;
- відновлення виснажених ресурсів;
- пізнання себе, усвідомлення власних потреб, бажань, деструктивних моделей поведінки, відновлення відчуття особистісної цінності, укріплення образу Я та впевненості у власних силах;
- пошуки смислів життя, вирішення екзистенційних питань;

- навчання новим моделям комунікації, відновлення відчуття приналежності к певним групам та спільнотам.

Для реалізації цієї стратегії ми використовуємо методологію арт-терапії як методу допомоги особистості, в тому числі соціально-психологічної [3, 5]. Ми визначаємо **арт-терапію** як спосіб зцілення за допомогою творчого самовираження. На жаль, іноді в колі фахівців з психотерапії в Україні використовують термін «арт-терапія» для того, що нею не є, що призводить до дискредитації методу. Часто арт-терапія перетворюється з потужного психотерапевтичного методу на розваги, дозвілля [1].

Визначимо переваги застосування арт-терапії з метою відновлення особистісного ресурсу волонтерів та громадських активістів, що перебувають в стані емоційного вигорання.

1. Арт-терапія завжди надає **ресурс**, тому що апелює до творчої складової психіки, відбувається пошук можливостей самозцілення, залучення внутрішніх ресурсів людини [3]. Після творчої діяльності найчастіше клієнти відчують позитивний емоційний заряд, в них підвищується настрій, що дуже важливо для волонтерів, які постійно спілкуються з людьми, що страждають, і можуть «заразитися» занепадницькими настроями та «зрадою».

2. Арт-терапія – метод, орієнтований на інсайт клієнта. Кожен сам розуміє, що з ним відбувається, сприймаючи свій творчий продукт. Отже, роль психолога зводиться до супроводу та зворотного зв'язку щодо творчості клієнтів. Волонтери, як правило, не готові до психологічної допомоги, не готові приділити собі час, а власний малюнок чи скульптура вказують їм шлях до зцілення.

3. Творча діяльність створює умови для **зближення людей**, розуміння одне одного через сприймання створених образів, співпереживання. Отже, волонтер відчуває, що він не один, отримує підтримку, про яку сам не може попросити.

4. Малюнок (танець, мелодія тощо) в арт-терапевтичному процесі є певним матеріальним полем для метафоричної взаємодії, дозволяє **по-новому** та з мета-позиції поглянути на ситуацію та знайти шлях до їх вирішення. Усвідомлення власних деструктивних патернів взаємодії, можливість трансформації їх в цьому полі створює умови для інтеріоризації отриманого досвіду та побудови нових стратегій поведінки [2].

За думкою О.І. Копитіна, арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення, відповідає потребі людини в **самоактуалізації**, в розкритті нових можливостей і ствердження свого **індивідуально-неповторного способу буття-в-світі** [5].

Восени 2015 року автору пощастило брати участь в проєкті «Медіація-Мир-Стабільність», який реалізувався за підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини, в рамках програми «Розвиток співробітництва з громадянським суспільством у країнах Східного партнерства» (Ausbau der Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft in den Ländern der Östlichen Partnerschaft), Центральної Спільки Українців в Німеччині, Німецько-українсько-білоруського товариства «Європа без кордонів» та Europa Grenzenlos e.V. Одним з етапів проєкту було проведення 9-денної школи з медіації та арт-терапії для 60 волонтерів з різних міст України, яка відбувалася на базі санаторію в м. Трускавець. Робота та викладання арт-терапії в

цьому проєкті показали, що самі волонтери знаходяться в такому стані емоційного вигорання, що їм потрібна термінова допомога. Зважаючи на це, те, що планувалося як навчання, перетворилося на повноцінну психотерапію.

Цей досвід участі в проєкті довів необхідність термінових реабілітаційних програм для волонтерів, що зазнали емоційного вигорання. Зусиллями фахівців ВГО «Арт-терапевтична асоціація» під керівництвом автора було започатковано та реалізується арт-терапевтичний **проєкт**, спрямований на подолання наслідків емоційного вигорання у волонтерів та громадських активістів та реалізується в межах роботи Соціально-психологічного методичного реабілітаційного центру Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Група збирається раз на тиждень, тривалість заняття 3 години. Серед матеріалів, що використовуються, – фарби, глина, солоне тісто, природні матеріали тощо. **Спектр зображувальних матеріалів** є великим та різноманітним. Головне завдання – відновлення виснажених особистісних ресурсів через творчу діяльність та спілкування.

Згідно зі стратегією відновлення особистісних ресурсів робота в групі будується в три етапи.

**1-й етап** передбачає психоемоційне відновлення особистості. На цьому етапі роботи використовуються техніки, спрямовані на саморегуляцію («Мандала», тілесні вправи з «заземлення», «контейнерування» тощо, див. [2, 3]). В цей час важливою є робота з вивільненням затиснутих важких почуттів – гніву, провини, сорому, страху. Найкращим для цього є використання тривимірних матеріалів – глини, пластиліну, які сприяють можливості повернутися до тілесних відчуттів, малювання руками, тілесні вправи. Згідно моделі подолання наслідків травми В. Еплтон – це перша – початкова та друга – відходу стадії подолання травми [9] – взаємодія з матеріалами, повернення до реальності, до власних відчуттів. Вивільнення прихованих та неусвідомлюваних почуттів сприяє їхній трансформації в образну форму. Власна творчість учасників дозволяє доторкнутися до творчого Я, знайти ресурси в дитячих забавах. *Валері Еплтон* зазначає, що *«оскільки травматичний досвід закарбовується в образній формі процес художньої творчості є ефективним засобом його подолання»* [9, р. 6].

**2-й етап** роботи з волонтерами, що зазнали емоційного вигорання, націлений на усвідомлення та задоволення власних потреб та пошук ресурсів. На цьому етапі тілесні вправи також доречні, вони націлені на усвідомлення власних відчуттів, потреб, оволодіння навичками самовідновлення (дихальні вправи, методи аутотренінгу, засоби розслаблення). Для пошуку ресурсів використовуються різноманітні матеріали та техніки – фольга для ліплення, авторська методика «Чарівна паличка», створення власного світу з солоного тіста та природних матеріалів. Учасники проєкту визнають, що мають бажання, та навчаються їх формулювати і втілювати у реальність власноруч.

**3-й етап** передбачає побудову нових, більш конструктивних моделей поведінки в волонтерській роботі. Основними методиками на цьому етапі є методики драматерапії: використовується робота з масками (наприклад, створення маски такого себе, яким я себе не знаю), позитивно зарекомендував себе підхід системних структурних розстановок, націлених на результат [2]. На цьому етапі можливо вигадати казкову ситуацію, у якій кожен з учасників зможе взяти будь-яку

роль; розіграти спільну драму, звільнивши свою креативність без заданих рамок. Дуже важливим є обговорення теми психологічного насильства (ідея В.В. Савінова, не опубліковано). У кожного героя драматизації можуть бути свої ресурси протидії психологічному насильству. Важливо зрозуміти, що спільного є з ними і як в житті можна чинити опір, опановувати негативні емоції та знаходити ресурси для продовження своєї справи.

**Висновки.** Отже, волонтерство в Україні в останні два роки стало способом життя багатьох людей. Емоційне вигоряння є дуже поширеним явищем серед волонтерів через відсутність профілактики та недостатню психологічну компетентність тих, хто займається волонтерством. Три категорії волонтерів, що найбільш піддані емоційному вигорянню: колишні бізнесмени, постраждалі (вимушені переселенці, демобілізовані), що допомагають іншим, та волонтери-одинаки. Досвід використання арт-терапії в реабілітаційних заходах для волонтерів, що потерпають від емоційного вигоряння, доводить дієвість арт-терапії як метода відновлення особистісного ресурсу. Крім того, арт-терапія як засіб зцілення особистості є ресурсним методом, дозволяє створювати нові моделі та стратегії життя, будувати нові життєві смисли через створення власних творчих продуктів.

### Список використаної літератури

1. Вознесеньська О.Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості/ О.Л. Вознесеньська // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: [Зб. наук. праць]. – № 4 (29). – 2015. – С. 40-47.
2. Вознесеньська О.Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям. Практичний посібник / О.Л. Вознесеньська. – К.: Human Rights Foundation, 2015. – 50 с.
3. Вознесеньська О.Л., Сидоркіна М.Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник / О.Л. Вознесеньська, М.Ю. Сидоркіна. – К.: Золоті ворота, 2015. – 148 с.
4. Когуч О. Волонтерство в Україні / О. Когуч. [Електронне джерело]. – Режим доступу : <http://volonteriinua.blogspot.com/>
5. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999. – 256 с.
6. Крутько І. Волонтерство в Україні: як підтримати і посилити мотивацію? / Іван Крутько. [Електронне джерело]. – Режим доступу : <http://www.volynpost.com/blogs/1782-volonterstvo-v-ukraini-iak-pidtrymaty-i-posylyty-motyvaciyu>
7. Ленгле А. Емоційне вигорання: що робити і хто винен? / А. Ленгле [Електронне джерело]. – Режим доступу : <http://www.uamodna.com/articles/emociyne-vygorannya-scho-robyty-i-hto-vynen/>
8. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посібник / З.П. Бондаренко, Т.В. Журавель, Т.Л. Лях ін. // [За ред.: Т.Л. Лях]. – К.: Версо-04, 2012. – 288с.



9. Appleton V. Avenues of hope: Art therapy and the resolution of trauma / V. Appleton // Journal of the American Art Therapy Association. – 2001. – Vol. 18. – Issue 1. – P. 6-13.

Определены актуальные проблемы волонтерского движения в Украине в последние два года. Проанализированы преимущества использования методологии арт-терапии в работе с эмоциональным выгоранием. Аппробация реабилитационных программ, направленных на преодоление последствий эмоционального выгорания волонтеров, доказала адекватность и целесообразность использования метода арт-терапии как метода помощи и восстановления личностных ресурсов.

*Ключевые слова:* арт-терапия, психо-социальное восстановление личности, участники боевых действий, эмоциональное выгорание, творчество.

Actual problems of the volunteer movement in Ukraine in the past two years are defined. Benefits of art therapy methodology in dealing with emotional burnout are analyzed. Testing of rehabilitation programs aimed at overcoming the consequences of emotional burnout of volunteers proved its adequacy and proved feasibility of applying art therapy as a method of psychological care and recovery of personal resources.

*Key words:* art therapy, personal resource recovery, emotional burnout, creativity.

**УДК: 615.851: 159.964.22**

## **ГЕШТАЛЬТ ПІДХІД У РОБОТІ З ПРОБЛЕМАМИ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.**

***Н.Д. Володарська,***  
*провідний науковий співробітник лабораторії*  
*розвитку особистості ім. П.Р. Чамати*  
*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*  
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

Розкрито принципи діалогово-феноменологічного підходу у вирішенні проблем особистості, яка опинилася в кризовій ситуації. Визначені методи гештальт підходу в терапії подолання наслідків психотравматизації особистості. Окреслені особливості активізації процесу самодетермінації розвитку особистості засобами гештальттерапії. Уточнено значення формування життєвих перспектив особистості у відновленні особистісного ресурсу і подолання наслідків психотравматизації. Приведено приклад психотерапевтичних стратегій у роботі з проблемами психотравматизації членів сімей вимушених переселенців. Розписані етапи застосування методів діалогу між терапевтом і клієнтом в парадигмі гештальт підходу.

*Ключові слова:* гештальт підхід, самодетермінація, психотравматизація, гештальттерапія, психотерапевтичні стратегії.

**Постановка проблеми.** Ситуація, яка склалася останнім часом в Україні, спричинила появу великої кількості вимушених переселенців, біженців із зони бойових дій, що потребує розробки нових підходів, методів психологічної

допомоги. Одним з таких підходів є гештальттерапія. Базовим принципом гештальт підходу у вирішенні проблем особистості в кризових ситуаціях є діалогова модель взаємодії клієнта і терапевта. В сучасних умовах перебування особистості в кризових ситуаціях саме побудова її діалогу з соціальним оточенням стає основою вирішення її проблем. Кризові ситуації відбуваються в різних сферах життєдіяльності, що змінюють поведінку особистості, спричиняють відновлення або руйнацію процесу її розвитку. Кризові ситуації на різних етапах розвитку особистості накладаються на вікові кризи, що змінює процес їх проживання. Це взаємопов'язані процеси і залежать від цілепокладання особистості, її мотивів, потреб, уявлення про майбутнє, стратегій досягнення поставлених цілей в різних сферах життєдіяльності особистості. Найважливішим етапом у процесі цих змін є відкриття внутрішнього світу, що відбувається сполучено з переживанням особистості як цінності, що одержує своє відображення в процесі рефлексії. Визначення себе як особистості має ціннісно-змістовну природу.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному середовищі змінюються цінності, які особистість привласнює або ні у власну ціннісну ієрархію. Якщо ці цінності не асимілюються у внутрішньому світі особистості, то виникає когнітивний дисонанс. Неприйняття норм, цінностей формує конфлікт цілей (бажання «добре жити» і «нічого не робити», «отримувати гроші задарма»). Проблеми сьогодення впливають на зміни в потребах, бажаннях молоді. У особистості виникає навчена безпорадність, коли нею ставляться нереальні цілі, і виникає страждання від неможливості їх досягнення. В молодіжному середовищі найчастіше проголошуються перепони у досягненні бажаної цілі «ну що я можу зробити», «в мене замало можливостей», «тільки допомога ззовні може вирішити мою проблему». Останні дослідження вітчизняних психологів (Л.І. Кондратенко., Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.М. Манилова, О.Ю. Чекстєре, Т.О. Суворова), спрямовані на визначення умов відновлення особистісного ресурсу і подолання наслідків травматизації [1].

Феноменологія та похідний від неї діалогово-феноменологічний метод є одним із базових основ гештальт підходу. Оскільки цей метод застосовується в різних напрямках сучасної психотерапії в рамках цього підходу виникає необхідність визначити ту особливість, з якою він застосовується в роботі з кризами особистості (емпатичне припущення, переформулювання послань в діалозі, побудова сюжету в казкотерапії).

Завданням учасників діалогової моделі взаємодії є визначення особистістю розбіжностей між існуючими у неї уявленнями і реальною дійсністю, що відкриває перед нею можливості змін. Усвідомлення, що у кожного є свій власний образ світу, дає можливість усвідомити і те, що він може бути неточним, викривленим в той чи інший бік. У той же час, оскільки уявлення про світ можна змінити набагато легше, ніж сам світ, усвідомлення цього спонукає особистість до свободи вибору поглядів, життєвих перспектив, уявлень та їх зміни. Коли ми розуміємо, що різні життєві перепони виникають завдяки нашим уявленням, то це спонукає до прийняття відповідальності за переборення них та побудови нових життєвих перспектив.

Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, завданнями нашого дослідження є:

1. Охарактеризувати особливості технології гештальт підходу в груповій та індивідуальній роботі з проблемами особистості в кризових ситуаціях.

2. Окреслити найбільш оптимальні шляхи активізації процесу самодетермінації процесу розвитку особистості (формування життєвих перспектив, цілей, цінностей, життєвих смислів особистості).

Розглядаючи причинність виникнення соціальної інвалідізації молоді в сучасних умовах, необхідно враховувати фактор часу, оскільки він залишає свій слід на будь-якій закономірності, уявленнях, переконаннях особистості. Одні й ті ж самі причини не завжди призводять до однакових наслідків (в 1912 році німецький психолог Вертхаймер довів, що дуже часто «комбінація різних стимулів у часі і просторі веде до переживань, результати яких не можуть бути передбачені на основі знань про кожний окремих стимул»). Уявлення і переконання, які спрямовують усі наші дії, являють собою скорочені висновки нашого досвіду. І так само, як і будь-які інші висновки, вони можуть бути обмеженими, викривленими і часто узагальненими, що викликає стан фрустрації. В роботі з розгубленістю особистості, станом фрустрації важливим стає дотримання методу пресупозиції. Якщо особистість дійсно приймає пресупозицію, що люди завжди діють за правилами найкращого з того, що можуть зробити, на що здатні, то в нього не залишається місця для образ та звинувачень кого-небудь.

Специфіка психотерапії постмодерну, що знаменує початок періоду посткласичної психології відображається в особливостях гештальт підходу. Це в першу чергу – первинність терапевтичного процесу, зокрема, контакту по відношенню до результату терапії. Успіхи в терапії стають вторинним продуктом терапевтичного процесу, їх неможливо досягнути якимось прямим шляхом. Більш того, фіксування в терапії на результат з бажанням досягнути певної цілі найчастіше ускладнює, гальмує або зовсім унеможлиблює процес терапії. Особливість парадигми психотерапії постмодерну – децентралізація психічних феноменів. Звичне розуміння в індивідуалістичній парадигмі природи психічного, що всі психічні явища являються приналежністю суб'єкта і локалізовані в ньому. Теорія і практика гештальт підходу передбачає примат емоційних феноменів над усіма іншими. Холістичний характер основ цього підходу передає специфіку мисленевих процесів, що характеризують функцію personality та поведінка, що релевантна функції ego. Ці процеси набувають великого значення в активізації самодетермінації процесу розвитку особистості.

Примат емоційних феноменів над мисленевими та поведінковими пояснюється з одного боку відносною простотою прояву перших, що визначає більшу доступність в терапії, а також недостатньою теоретичною розробкою проблеми мислення та поведінки в гештальт підході. З іншої сторони це пояснюється часом, в якому відбувався розвиток гештальттерапії в 60-х роках в США, і в 90-х на пострадянському просторі. З часом культурні течії трансформуються. Психологічні та психотерапевтичні школи стабілізуються методологічним фундаментом та теоретичною надбудою.

Цей феномен пояснюється категорією контакту та присутності, які апіорі носять емоційний характер. Однак ця теза входить в явне протиріччя з холістичністю методологічних основ гештальт підходу. Саме процес контакту

(діалогу, зустрічі, присутності) може представляти собою не тільки емоційне забарвлення. В момент контакту людина присутня в полі і зі своїм почуттям, і з думками, діями. Ці очевидні уявлення про когнітивний та поведінковий аспекти присутності в сучасному гештальт підході розроблені недостатньо. Тому завданням нашого дослідження передбачалося проаналізувати особливості самодетермінації процесу розвитку особистості в рамках постмодерністської методології гештальт підходу.

Процес самодетермінації розвитку особистості опосередковується її життєвими стилями, сценаріями, системою відносин, ставлень, цінностей які впливають на діалог з середовищем. Немає нічого в середині людини, що на початку б не належало середовищу. Почуття людини (форма їх прояву та визначення) є результатом довготривалого процесу інтродуктування середовища. Теж саме стосується і усвідомлення людиною власних потреб. Технології роботи з фрустрацією потреб особистості, засоби отримання додаткової інформації для змін в ієрархії цінностей, стають умовою активізації самодетермінації процесу її розвитку. Зміни життєвих перспектив особистості як чинників самодетермінації її розвитку в кризових умовах потребують свого відновлення та гармонізації. Це відбувається за рахунок завершення гештальтів у процесі розвитку особистості. Діалогово-феноменологічний метод спирається на емоції, переживання, усвідомлення особистістю феноменів що відбуваються в діалозі з іншим та вибором своїх ставлень та дій. В парадигмі гештальт підходу можна виокремити складові особистісних змін в процесі самодетермінації її розвитку. Узагальнюючи зміни різних особистісних характеристик ми виділяємо три складові:

Емоційна складова – переживання, чуттєвість, ед – функція (чуттєвість тіла).

Змістова складова – усвідомлення кризи, аналіз можливих змін, перспектив.

Поведінкова складова – вільний вибір поведінкових стратегій (его-функція).

У парадигмі гештальт підходу фокус уваги приділяється саме переживанню людини в діалозі з іншим. Чуттєвість розглядається як джерело усіх процесів що відбуваються в контакті з іншим. Якщо чуттєвість послаблена або втрачена, то смислова складова не усвідомлюється, переживання не відбувається. Поле контакту завмирає в рамках структури, що сформована існуючим станом Self-парадигмою. Завдання психологічної технології самодетермінації розвитку особистості відновити та активізувати динаміку поля. Гештальт підхід надає можливість клієнту вразитись тим, що відбувається в діалозі, феноменологічними проявами присутності і завдяки цьому відновити його чуттєвість. Клієнт може отримати певне враження від діалогу з терапевтом, його емоційними проявами, його системою цінностей. Те що не усвідомлювалось раніше, ігнорувалося раптом набуває іншого значення. Раптові інсайти клієнта формуються під час діалогу з терапевтом. Наприклад, біль і страх, які відчув терапевт під час оповіді клієнтом своєї історії життя, можуть слугувати джерелом відновлення чуттєвості. Це відбувається за умов усвідомлення терапевтом власних переживань і розміщення їх в контакті з клієнтом. В іншому випадку це не усвідомлюється клієнтом і залишається поза увагою. Більш за все клієнт, навіть, запропонує все що завгодно, щоб не почути терапевта і не вразитись його словами, оскільки вони з необхідністю являють собою загрозу для клієнта у тому щоб не стикатися з тим, що викликає біль, від чого він ухиляється.

Якщо в полі щось змінилося, то питання «Що?» – усвідомлення. Яким чином терапевт може підвищити якість усвідомлення в контакті? Оскільки усвідомлення в певному сенсі «одна функція на двох», то терапевт збуджує у клієнта інтерес до змін в ставленнях до проблеми, активізує здатність переживати завдяки чуттєвості. В діалозі джерелом феноменологічної активності являються і клієнт і терапевт. Саме їх переживання утворюють простір довіри, що встановлює безпеку стосунків і створює умови усвідомлення змін смислової сфери.

Смислова складова – усвідомлення процесів, що відбуваються в діалозі, розширення бачення проблем (функція personality).

Після відновлення чуттєвості і розширення бачення завершується поява нової проблеми – вибору (его функції). Завданням діалогу між клієнтом і терапевтом є – формування культури вибору, надання досвіду вибору.

Гармонізація усіх складових самодетермінації розвитку особистості сприяє її цілісності. Психотерапія переживання не ставить акцент в діалозі на зміст. З позиції гештальт підходу, зміст діалогу вторинний по відношенню до якості психологічної присутності і, як наслідок, переживання. Важливі не слова, які проговорюються в діалозі, а те, наскільки можливе переживання цих слів, смислів. Співбесідники змінюються в процесі діалогу не за рахунок динаміки тем і відкриттів, що відбуваються в цьому процесі, а за рахунок досвіду бути чуттєвим, усвідомлюваним, з вільним власним життєвим вибором. Головним стає якість психологічної присутності, відкритість, вітальність учасників діалогу.

У технології гештальт підходу враховуються загальні вимоги дотримання циклу контакту взаємодії у діалозі (клієнта з терапевтом, ведучим групи і її членами). Головними питаннями терапевта на **стадії пре-контакту** є: «Що з тобою відбувається тут і тепер?», «Які відчуття (дихання, тіло, поза)?», «Що бачиш, чуєш, помічаєш навколо себе?», «Про що міркуєш?». Особливо важливим на цій стадії є все що усвідомлюється і відчувається людиною на даний момент. Якщо робота з незавершеною ситуацією, то питання спрямовуються на те – «Що відчуваєш, коли про це розповідаєш?». Якщо робота з соціальними ролями, то важливі питання: «Що залишилось у тебе після обговорення цієї складної життєвої ситуації?». На стадії **контактування**, в методах роботи, на перший план виступають головні питання: «Що ти зараз робиш і що плануєш робити в наступний момент?». «Робиш» – розуміється як внутрішня дія або стосунки. Наприклад: пояснення, втеча, інтерпретація, очікування дії іншого. «Що робиш зараз і що відчуваєш?». Якщо робота з симптомом і ретрофлексією, то питання: «Яка дія виникає із цих почуттів?», «Що бажаєш робити?». Якщо робота з незавершеною ситуацією, то питання: «Прислухайся до себе, що залишилось незавершеним? Що ще б хотілось в даний момент. Що вибираєш?», «Чи хочеш ти того ж самого, чи чогось іншого?». Якщо особистість окреслила декілька фігур бажаного (почуттів, очікувань, дій), то питання спрямовуються на вибір – «Що з цього вибираєш?».

На стадії **фул-контакту** головним питанням в роботі стає: «Чи можеш ти повністю включитися в переживання або дію?», «Можеш зараз зробити те, що хочеш?». Якщо робота з проєкціями або внутрішніми частками особистості, то головні питання до неї: «Можеш зіграти роль матері, персонажа сновидіння, героя казки, частки своєї особистості?», «Можеш продовжити, посилити дію героя

свідомо?» (якщо робота з тілесним відчуттям). Доцільним може бути експеримент в терапії, робота в рамках терапевтичної взаємодії, отримання нового досвіду (в безпечній, сприятливій атмосфері).

На стадії **постконтакту** - головним питанням стає «Який досвід ти отримав в групі, у взаємодії з іншими?», «Що для тебе важливим було?», «Які зміни відбулися в твоєму стані?», «Які висновки?», «Що нового помічаєш зараз?». Якщо робота з незавершеною ситуацією – «Уяви собі цю ж життєву ситуацію, чи є щось ще, що тебе хвилює?».

На кожному етапі розвитку діалогу (в індивідуальній чи груповій роботі) підбираються методики, що спрямовуються на визначення цілепокладання, мотивів, потреб, уявлень про майбутнє, стратегій досягнення поставлених цілей учасників [2, 3]. Особливу роль в цьому процесі відіграє побудова ієрархії цінностей, пошук нових життєвих смислів з метою запобігання саморуйнації особистості. Ієрархія ціннісних орієнтацій особистості є досить стійкою. Ця характеристика ціннісних орієнтацій оцінюється за їхньою стійкістю в часі, проявом у всіх основних сферах життєдіяльності особистості, стабільністю їхнього впливу на поведінку в складних умовах життєдіяльності [4]. Оскільки сама група і отриманий досвід в ній є засобом досягнення головної мети, розуміння цього дозволяє особистості орієнтуватися у постановці допоміжних цілей. Ведучому групи необхідно враховувати ризики, які можуть бути наслідками того, що відбувається в групі [5]. Це можуть бути неочікувані наслідки подій, що відбуваються в групі, місце в групі, яке займають її члени (або примусово займають, внаслідок тиску в групі, ззовні, парні стосунки). Необхідна здатність керівника групи впливати на хід подій в групі і знаходити їм пояснення та застосування.

Вектор психологічної підтримки особистості спрямовується на її переживання під час діалогу, взаємодії з терапевтом, психологом, ведучим групи. З позиції Self можливі зміни лише на межі контакту, поза якого не існує нічого. Як зазначав Ф. Перлз, психотерапія кризових станів спрямовується в напрямку від підтримки організму з боку середовища до спроможності спиратися на самого себе [6]. Якщо особистість перекладає відповідальність за все що з нею відбувається на своє оточення, то вона стає безпомічною, безпорадною, неспроможною на будь-які зміни. Якщо особистість занадто перебільшує значущість власного впливу на оточення, то це породжує почуття самотності, відчуженості, почуття сорому за переривання контакту з іншими. Відповідальність в діалозі клієнта і терапевта може локалізуватися тільки під час взаємодії у діалозі. В роботі над подоланням наслідків психотравматизації увага спрямовується на відновлення особистого ресурсу.

Клієнтка Л., була направлена лікарем медичного реабілітаційного центру на психокорекційну бесіду до психолога, скаржилась на нездатність вирішити свої сімейні проблеми. Чоловік, що повернувся з АТО, забороняв їй бачитися з подругою. Молода жінка стривожена агресивною реакцією чоловіка. Потайки вона продовжувала зустрічатися з подругою, обманюючи чоловіка, при цьому відчуває провину за брехню, страх покарання. Її ставлення до подруги змінюється під тиском емоційної напруги в ситуації невизначеності (через необхідність приховувати свої зустрічі, нездатність порозумітися з чоловіком).

Аналіз життєвої ситуації молодої жінки показав, що клієнтка намагалася діяти так, як би її життєвий світ був простим, зрозумілим: вона вела себе по відношенню до подруги, боїмто не існувало заперечень чоловіка, не існувало таємних зустрічей з подругою. Іншими словами, вона уникала внутрішнього конфлікту. Боялася відповідально стикатися з двома ставленнями до проблемної життєвої ситуації (змінюючи внутрішнє, ціннісне, надситуативне рішення проблеми іншими зовнішніми, ситуативними – ухиленням, замовчуванням, компромісами). Об'єктивно їй не вдавалося повністю приховувати ситуацію, яка склалася, що призводило до образ, сварок, докори сумління від необхідності говорити неправду. Діалог психолога спрямовувався в першу чергу на усвідомлення не зовнішнього, а внутрішнього характеру проблеми, яка виникла за рахунок невизначеної позиції клієнтки, неспроможності відстояти перед чоловіком цінності своїх почуттів, взаємин з подругою. Завершення роботи з клієнткою ознаменувало зміни в самооцінці клієнтки, визначення її пріоритетів, цінностей, усвідомлення значущості своїх потреб, переживань у взаєминах з чоловіком, подругою, значущих для неї людей. Клієнтка усвідомила необхідність реалізовувати та відстоювати цю цінність в реальних стосунках з чоловіком і готовність за ради цих стосунків жертвувати («якщо потрібно») сімейним «благополуччям», не дивлячись на його значущість. На прикладі роботи з цією клієнткою проілюстровано значення її переживань в самодетермінації особистісного розвитку. Навіть, якщо це не вирішило усіх життєвих проблем особистості, то перенесло невирішений складний конфлікт з її чоловіком у певну площину потенційного вирішення проблеми, що знижує тривогу, емоційну напругу і тому перестає бути психотравмуючим. Переживання клієнтки не виконало вибір, але зробило його суб'єктивно можливим.

**Висновки.** Методики, які використовуються в групах з довгостроковою програмою, спрямовуються на по-крокову зміну життєвих смислів, системи ціннісних орієнтацій, усвідомлення власних бажань, можливостей їх досягнення. Короткочасна та довгострокові програми терапевтичних груп активізують засоби самовизначення: рефлексію (самоусвідомлення) переживань, порівняння свого актуального стану з образом своїх очікувань, ціледосягнень, самоорганізацію власних переживань, часу, відповідальність за свої вчинки, переживання, свій час, самоконтроль, самореалізацію у часі, планування та структурування часу, рефлексія часу який був використаний на досягнення цілей, на міжособистісні стосунки, створення алгоритму планування часу в залежності від ієрархії значущих цінностей, соціальних комунікацій, переживань, цілей.

Програма враховує закономірності формування власного образу (внутрішнього) і іміджу (соціального образу), створення свого уявлення про себе, свого образу, що відбувається в спілкуванні з навколишніми людьми, з природою, з іншими проявами реальності.

Планування і ведення групи має бути з ясным розумінням кінцевого результату, мети, тобто про те, чого бажано досягти, щоб вірно оцінити те, на якій стадії знаходиться те чи інше завдання в даний момент і уявляти кінцевий результат. Таким чином, при плануванні і веденні групи необхідно враховувати загальну мету, яка ставиться на початку і допоміжних цілей, які прискорюють досягнення кінцевої мети. Першочерговою метою будь-якої групи є надання психологічної допомоги її

членам. Задля цього необхідно одночасно використовувати ситуації, що виникають в групі і весь час працювати таким чином, щоб група залишалась позитивним засобом допомоги (а не нейтральним або травмуючим оточенням). Цим визначаються допоміжні цілі на певних етапах розвитку групи (знайомство, контактування, зближення, конструктивне співробітництво).

### Список використаної літератури

- 1.Допомога дітям, постраждалих внаслідок воєнного конфлікту // Довідник вихователя дошкільного навчального закладу / За ред. Н.В. Пророк. – Слов'янськ ПП «Канцлер», 2015. – 84 с.
- 2.Витакер Д.С. Группы как инструмент психологической помощи / Д.С. Витакер // Пер. с англ. В.П. Чурсина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. - 432 с.
- 3.Володарська Н.Д. Активізація процесу самотворення методами групової терапії / Н.Д. Володарська // Проблеми гуманітарних наук: Зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка) Ред. кол. Надія Скотна (головний редактор). І. Галян (редактор розділу) та ін. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. Випуск тридцять третій. Психологія. – С. 17-28.
- 4.Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д.А. Леонтьев // Психол. журнал. М.; 1996, Т. 17, № 5. – С.372-377.
- 5.Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание // И.С. Кон.-М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Уиллер Г. Гештальттерапия постмодерна: за пределами индивидуализма / Г.Уиллер // М.: Смысл; ЧеРо, 2005. – 489 с.

Раскрыты принципы диалогово-феноменологического подхода в решении проблем личности, которая оказалась в кризисной ситуации. Определены методы гештальт подхода в терапии преодоления последствий психотравматизации личности. Уточнено значение формирования жизненных перспектив личности в восстановлении личностного ресурса и преодоления последствий психотравматизации. Приведен пример психотерапевтических стратегий в работе с проблемами психотравматизации членов семей вынужденных переселенцев. Расписаны этапы применения методов диалога между терапевтом и клиентом в парадигме гештальт подхода. Описаны возможности применения методов диалога между терапевтом и клиентом в парадигме гештальт подхода.

*Ключевые слова:* гештальт подход, самодетерминация, психотравматизация, гештальттерапия, психотерапевтические стратегии.

This article disclosed principles of dialogical and phenomenological approach in solving problems of a person that is in a crisis situation. The methods of Gestalt approach in therapy of overcoming the consequences of person's psychological trauma were defined. It was clarified the meaning of formation person's life perspectives in recovering of person's resource and overcoming the consequences of psychological trauma. An example of psychotherapeutic strategies in working with the problems of psychosocial traumatised of forced migrants' family members is given. The stages of application of methods of dialogue between a therapist and a client in the paradigm of Gestalt approach were itemized. Possibilities of application of methods of dialogue between a therapist and a client in the paradigm of Gestalt approach were described.



*Key words:* gestalt approach, self-determination, psychosocial trauma, Gestalt therapy, therapeutic strategies.

**УДК: 615.851: 316.774-028.21**

## **МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЧЕРЕЗ ТЕКСТОВІ ЗМІ У ВІДНОВЛЕННІ ОСОБИСТІСНОГО РЕСУРСУ ЛЮДИНИ**

**Т.С. Гурлева,**  
*науковий співробітник лабораторії  
консультативної психології та психотерапії  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Стаття присвячена опису психологічного забезпечення відновлення особистісного ресурсу людини у кризових умовах через текстові засоби масової інформації (преса, інтернет-видання). Показано, що діалогічна взаємодія психолога і читача у текстових ЗМІ сприяє кращому розумінню людини ситуації, яку він переживає як кризову, віднайденню нею смислів власного життя і внутрішніх потенцій для їх реалізації. Розглянуті умови ефективного діалогічного спілкування психолога з населенням в психотравмівних соціокультурних умовах.

*Ключові слова:* психологічна допомога, діалог, ознаки діалогу, кризові умови, текстові ЗМІ.

**Постановка проблеми.** Сьогодні ЗМІ виконують не лише суто інформаційну функцію, вони є каналом вираження і засобом формування громадської думки, дієвим інструментом соціального контролю над владою і державою, а також одним із механізмів психологічної допомоги населенню в кризових соціокультурних умовах. Психологічне консультування через текстові ЗМІ – як вид «заочної» психологічної допомоги – є насущним в часи зовнішньої окупації та агресії, соціально-економічної нестабільності у країні, коли особливо гостро постають питання фізичного виживання, подолання і попередження психологічних травм, життєвого самовизначення тощо.

Теперішня психотравмівна ситуація може гальмувати і спотворювати розвиток особистості, тримаючи її у лещатах страху, зневіри, розгубленості. Але розвиток особистості є неперервним процесом, і він продовжується навіть за найнесприятливіших умов. Науково доведено, що взагалі позитивне функціонування особистості стає можливим у процесі психологічної допомоги за умови конструктивних стосунків «психотерапевт-клієнт» (О.О. Бодальов, З.Г. Кісарчук, А.Ф. Копьєв, К. Роджерс, Т.М. Титаренко, О. Фільц, Т.О. Флоренська та ін.). Психологічна допомога може ґрунтуватися й успішно реалізуватися на засадах різних психотерапевтичних наукових теорій. Суттєвими вбачаються результати наукових досліджень щодо можливості відновлення особистісного ресурсу людини у процесі психологічної допомоги *через ЗМІ з позицій*

гуманістичної психології, яке зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію між партнерами по спілкуванню, добровільне й активне сприймання, розуміння, інтерпретацію, застосування, обмін і розповсюдження психологічної інформації. Проте особливості ЗМІ-спілкування, яке забезпечує психологічну допомогу в кризових обставинах, майже не вивчені, хоча створення продуктивної моделі стосунків «психолог-населення» у мас-медійному просторі сприятиме професійному застосуванню фахівцями заочного спілкування як інструменту підтримки і розвитку особистості, що підвищуватиме успішність загального процесу психологічної допомоги як під час, так і після кризових подій в країні.

**Мета** статті – дослідити особливості та умови діалогічного спілкування між психологом і громадянами за допомогою текстових засобів масової інформації задля збереження і відновлення особистісного ресурсу людини.

**Аналіз останніх публікацій і досліджень** гуманістичного спрямування засвідчує, що конструктивні психотерапевтичні стосунки передбачають взаємну повагу і довіру особистостей. Такі стосунки означають не маніпулювання людиною, а надання їй можливості свідомо сприймати, інтерпретувати і критично застосовувати отриману інформацію, забезпечують зворотний зв'язок з людиною або групою людей, який сприяє процесу взаєморозвитку партнерів по спілкуванню. І психолог, і людина, яка потребує допомоги, перебувають у рівній позиції людей, які йдуть один одному назустріч, поважають і приймають свого партнера по діалогу. Ідея діалогу у психологічному консультуванні і психотерапії активно вивчається і впроваджується такими сучасними вітчизняними і зарубіжними дослідниками, як Г.В. Дьяконов, З.Г. Кісарчук, Г.О. Ковальов, Є.Г. Осін, М.В. Папуча, Н.В. Чепелева та ін. Саме діалог як зустріч, «спів-буття» (за М.М. Бахтіним), спільне проживання двох і більше людей передбачає і розкриває можливості людини роздумувати, аналізувати, а також сперечатися, висувати власну і приймати іншу точку зору, приходити до певного консенсусу. Діалогічне спілкування, зокрема, через текстові ЗМІ (газети, журнали, інтернет-видання тощо) передбачає осмислення, критичне використання особистістю інформації для активізації власних резервів та вирішення актуальних життєвих проблем.

**Виклад основного матеріалу.** Умовою діалогічного спілкування через друковані, текстові ЗМІ виступає не гостра кризова ситуація, коли очна консультація чи психотерапія, «живе» спілкування з фахівцем є більш доречним й ефективним, а коли людина схильна до роздумів, дискутування з автором тексту, коли вона готова до розуміння, яке, на думку М.М. Бахтіна, за своєю природою завжди діалогічне. Будь-яке висловлювання, вважає вчений, завжди має адресата, відповідне розуміння якого автор мовленнєвого твору шукає і передбачає [1].

Умовою передбачення розуміння клієнтом певного повідомлення є професіоналізм психолога, знання особливостей потреб людини (кола, групи людей, певної спільноти, до якої звертається фахівець), володіння предметом свого повідомлення. Діалогізм як особистісна якість психолога, інтегральна характеристика особистості, вважають Н.В. Чепелева та Н.І. Пов'якель, включає діалогічну інтенцію, тобто орієнтацію на клієнта як на рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати ефективні контакти з ним, слухати його, здатність вести професійно орієнтований діалог [11]. Завдяки діалогічній інтенції,

зауважує Т.І. Ханецька, психолог здатний сприяти саморозкриттю й пошуку клієнтом істини про себе самого. І навпаки, якщо психолог глухий до цього, то він може своїми реакціями мимоволі блокувати й закривати для клієнта вихід до якихось більш справжніх змістів [9]. Суть діалогічного спілкування, на думку С.А. Куницької, можна розглядати через призму вчення про *домінанту О.О. Ухтомського*: якщо у душі людини переважають тяжкі враження, її домінанта «змінює дійсність», хворобливо спотворюючи її («домінанта на собі», закон «Двійника»). Утім, закон «Заслуженого співрозмовника», тобто домінанта на співрозмовникові, переводить спілкування з монологічної площини у діалогічну. Значить, діалог починається з уваги до співбесідника, до його мотивів, цінностей, потреб, до питання, яке він прагне розв'язати. Адже відчуття співучасті й прийняття іншим відповідає глибинній суті людини, є тією важливою психотерапевтичною умовою, яка знімає тривожність і «захисні механізми», сприяє встановленню «діалогу зі власною совістю» [6]. У своїй праці «Домінанта» О.О. Ухтомський зазначав, що першою необхідною людині духовною домінантою є смисл життя як шлях неперервного духовного самовдосконалювання, постійний рух до ідеалів Істини, Добра, Краси. На цьому шляху і відкривається смисл життя: істинна цінність земних благ, щастя служіння людям, Богу. Така домінанта, писав учений, досягається гуманними стосунками між людьми і методичною організацією їх взаємодії. До гуманних стосунків він відносив любов, співчуття, прийняття, розуміння, допомогу, а оптимальними формами організації – стимул, партнерські стосунки та ін.

Зауважимо, що саме пошук і утвердження вищих, буттєвих смислів надзвичайно важливо враховувати, надаючи психологічну допомогу людині насамперед у кризових умовах. Серед головних цінностей громадян України у нинішній соціокультурній ситуації в країні виступають такі, як людська гідність, честь, справедливість, доброчесність, жертовність, співпереживання, відповідальність, правда, любов, Бог та ін. Таку думку висловлюють і самі громадяни, і висвітчують ЗМІ. А значить, попри матеріальні труднощі, погіршення життєвих умов і фізичного стану, наші співвітчизники прагнуть високих, сутнісних життєвих смислів, заради торжества яких вчиняють справжні героїчні подвиги на передовій і в тилу. Завдання психолога, який виступає у ЗМІ, – не лише надавати людині інформацію, певні поради, пропонувати можливий алгоритм дій для само- і взаємопомочі, а *підтримувати її готовність і прагнення ставати більш гармонійною, досконалою, духовною, людиною*. Важливою умовою встановлення діалогу є те, що автор твору (психолог) прагне бути «почутим», у той час як читач (клієнт) хоче «почути» – він сподівається отримати інформацію, в якій зацікавлений і яка допоможе йому вирішити особисту проблему. Але така взаємодія не означає пасивність клієнта-читача, його, так би мовити, «позицію на отримання». На думку Ю.М. Лотмана, читання – це завжди боротьба між автором та читачем, коли перший весь час спонукає другого мовби добудовувати ціле [7].

Консультування через ЗМІ допомагає людині розпочати роботу над собою, переглянути свої життєві орієнтири, віднайти можливості особистісного росту. При

цьому варто спиратися на актуальні потреби людини, її насущні проблеми та реальні можливості. Відповідно до категорії громадян, які послуговуються таким видом заочної психологічної допомоги, підбирається певна інформація, яка викладається у такій формі, щоб забезпечити, *по-перше*, конструктивне сприйняття і розуміння відомостей, *по-друге*, пошук, усвідомлення і використання особистісних ресурсів для подолання негативних наслідків шоку, розгубленості, страху, зневіри, депресії та покращення якості свого життя. Будь-яка інформація чи повідомлення має заряджати вірою і надією на позитивне вирішення кризової ситуації. Людина має розуміти, що в змозі сама зробити надзвичайно багато, причому вона не залишиться наодинці, а завжди може розраховувати на допомогу й підтримку інших – родичів, друзів, знайомих, оточуючий людей, а також психологів, які саме на таку обопільну допомогу, спільне вирішення кризової ситуації можуть зорієнтувати. Адже тільки *об'єднаними зусиллями* люди, як окремі особистості – суб'єкти індивідуального і спільного життя – спроможні подолати тяжкі обставини.

Діалог починається з бажання людини перевірити свої знання або отримати нові з тих тем, які її цікавлять. Важливо підкреслити, що вже сама назва, заголовок будь-якого тексту є своєрідним «ключем до змісту» (Л.Ф. Грицюк), запрошенням до спілкування, орієнтована на вибір читача, налаштовує його на сприймання тексту й отримання очікуваної інформації (Р. Барт, У. Еко, А.О. Євграфова, В.А. Кухаренко, Г.О. Махова, В. В. Молоченко та ін.). «Можна сказати, – писав А.А. Брудний, – що текст мов би керує процесом розуміння, починаючи з перших осмислених одиниць поділу в індивіда формується настановлення, пов'язане з прогнозуванням наступного змісту» [3]. До спільних роздумів закликають також особливі звертання до людини або групи людей (які об'єднані схожою проблемою). Умовою діалогічної комунікації є логічний виклад матеріалу, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, явищ, подій, постановка проблеми, що вводить людину у «суть справи» і викликає бажання висловити свою думку, подискутувати. Застосування гасел, влучних цитат і висловів, постановка запитань – все це є засобами встановлення і підтримання діалогу з читачем, що послуговується психологічною допомогою через текстові ЗМІ.

Дослідники (М.М. Бахтін, М. Бубер, Г.В. Дьяконов, Б.Ф. Ломов, С.Л. Франк та ін.) розглядають твір як цілісне мовленнєве висловлювання, в якому автор транслює не лише якусь інформацію, а й своє ставлення до проблеми. І лише реципієнт, точніше його особистісне включення у текст, зауважує Н.В. Чепелева, доповнює останній, робить твором в істинному значенні цього слова. Будь-який текст має «внутрішню діалогічну структуру» – він містить як відкриті, так і приховані апеляції до одних авторів, полемізує з поглядами інших, спирається на авторитети, відомі факти, положення (наприклад, шляхом цитування), або піддає їх сумніву. Діалогічний текст містить апеляції до реципієнта, його потреб, запитів, інтересів, орієнтований на певний рівень знань. Зіставлення різних точок зору, смислових позицій, яке також притаманне діалогічному тексту, має на меті стимулювати виникнення нового знання, ставлення, оцінки у людини, що його сприймає [10].

Діалог відкриває можливості людини, яка включилась у нього, розширює межі індивідуальної свідомості, сприяє оформленню особистої думки,

усвідомленню власної життєвої позиції. Навпаки, маніпулювання, яке пов'язане з ігноруванням бажань особистості, якою маніпулюють, перекреслює усі її можливості, закладаючи механізм підкорення чужій думці та волі, втрати відчуття себе суб'єктом, єдиним будівничим свого життя. Під час маніпулювання людина не відкриває нові смисли і не керується ними, а живе, озираючись на того, хто править її свідомістю і поведінкою. Вчені виділяють психологічні «мішені» впливу. Так, за П.С. Тарановим, це: 1) спонукання активності (потреби, інтереси, схильності, ідеали); 2) регулятори активності (сміслові, цільові й операційні установки, групові норми, самооцінка, світогляд, переконання, вірування); 3) інформаційні структури активності (знання про світ, людей, відомості, які забезпечують інформацією людську активність); 4) операційний склад активності (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички); 5) психічні стани, пов'язані з реалізацією різних форм активності (фонові, функціональні, емоційні) [8]. Можна стверджувати, що *маніпулятор використовує «мішені» впливу, а консультант-психотерапевт гуманістичного спрямування враховує здібності, очікування, сподівання, стиль мислення, психічні стани та ін. для допомоги людині в її особистісному розвитку, виходу із складних, кризових ситуацій. Крім того, діалогічна взаємодія забезпечує можливості для виявлення адекватної самооцінки, самоповаги, самоприйняття, що є необхідними рушійними силами психічного розвитку і самовдосконалення особистості.*

Якої б теми не торкався психолог, він має володіти навичками вибудови діалогічного тексту, бути компетентним у встановленні та розгортанні діалогу. Налаштування на діалог, сам процес діалогічної взаємодії і «діалогічна незавершеність» складають етапи й умови успішної психологічної допомоги людині. На психолога лягає особистісна і професійна відповідальність, аби не перетворити діалог у явне чи приховане маніпулювання. Тим більше, коли йдеться про трансляцію життєвих цінностей і смислів, створення умов для породження нових смислів у людини, яка послуговується заочною формою консультування. Неодмінною умовою для *обміну життєвими смислами* має бути *відкритість самого консультанта* новому досвіду, пошуку нових, вищих смислів. Під час консультування фахівцю важливо допомогти людині, яка потребує психологічної допомоги, прислухатися до себе, голосу власної совісті, підтримати прагнення і готовність шукати і реалізовувати сутнісні смисли, нести за це особисту відповідальність.

Процес і результативність (зокрема, формування смислів) діалогу з читачем залежить від постановки психологом мети спілкування і засобів її досягнення. Адже текст, зазначає Н.В. Чепелева, «не лише моделює взаємодію автора та реципієнта, відображаючи, з одного боку, задум автора, його комунікативний намір, з другого – програму діяльності того, хто його сприймає, а й здійснює вирішальний психологічний вплив на свідомість реципієнта, дозволяючи керувати процесами сприймання та розуміння повідомлення, впливати не лише на когнітивну, а й смислову сферу особистості» [12]. Сила слова, підкреслював С.Г. Кара-Мурза у праці «Манипуляция сознанием», полягає не в інформаційному змісті, а в сугестивному впливі. Тому від фахівця вимагається свідомий вибір тих або інших

прийомів впливу (маніпулятивних, діалогічних, маніпулятивно-діалогічних або псевдодіалогічних тощо).

Спілкування через текстові видання може відбуватися у формі монологу, який переходить у діалог, і навпаки. Так, вивчаючи діалогічність монологу і роль діалогу у мас-медійній комунікації, зокрема через друковані засоби масової інформації, І.І. Колкарева зазначає, що між автором газетної статті й автором листа-відгука встановлюється особливий вид опосередкованого діалогу. Дослідниця розглядає діалогічність як ознаку монологічного мовлення [5]. Основою діалогу з читачем вважається інтертекст: смыслом твору наповнює не лише автор, але й читач. З точки зору рецептивної естетики: «Художній твір не дорівнює собі. Його текст не міняється, але зміст змінний, бо є результатом взаємодії досвіду читача (слухача, глядача) і автора. Сприйняття твору йде в режимі діалогу читача і тексту» [2, с. 362]. В певному сенсі тут можна говорити про діалог читача (або читачів) з автором через його текст, а також про «діалог душі читача з душею тексту» (А.М. Лісовський), «діалог свідомостей автора і читача», коли здійснюється «перетворення матеріального тексту в духовну цінність...» (О.Л. Біличенко).

Основою комунікації у режимі діалогу через друковані, текстові ЗМІ є розуміння тексту, а також формулювання відповіді на нього або проведення мисленнєвої дискусії, смислообмін між психологом і громадянами як суб'єктами взаємодії. Результатом діалогу виступає породження такого нового змісту, який допомагає людині зрозуміти конфліктну ситуацію, свою проблему, переосмислити власні можливості та об'єктивні умови її розв'язання. Розуміння тексту, зазначено у працях В.П. Зінченка, Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна та ін., являє собою складну мисленнєву діяльність, яка включає в себе аналіз – виділення у тексті інформативно значущих елементів, і синтез – об'єднання їх у єдине ціле. Відсутність синтезу свідчить про нерозуміння, і, навпаки, розуміння тексту виникає у той момент, коли здійснюється синтез. Висока мотивація процесів розуміння стимулює розумову й комунікативну активність людини, налаштовує її на рівний обмін думками і враженнями з партнером по комунікації. Розуміння тексту є центральною ланкою процесу засвоєння інформації та результатом комунікативного впливу автора тексту і сприймаючого текст індивіда. Особливо це стосується, акцентує увагу Л.О. Данильчук, друкованого чи письмового тексту, преси, яка є більш аналітичною (ніж, наприклад, радіо і телебачення), адже «вона потребує сильних аргументів для переконання читачів і більшою мірою “працює” з розумом аудиторії» [4].

Н.В. Чепелевою показано, що керуючий вплив на розуміння тексту здійснює його структурно-сміслова організація, важливими характеристиками якої є інформаційна насиченість твору, яка включає в себе когнітивну, рефлексивну і регулятивну інформацію та рівномірний розподіл її по всьому тексту. Провідну роль в керуванні процесом сприймання та розуміння повідомлення відіграє також включення в його структуру метатекстових елементів, що дозволяє акцентувати увагу реципієнта на ключових положеннях тексту, узагальнювати текстовий матеріал, спрямовувати його здогадки та очікування в бажаному для автора напрямку [12].

Психолог, як ініціатор діалогу, викликає (активізує, збуджує) думку у свого опонента, який мисленнєво (і, можливо, через лист-відгук) посиляє власне судження

з приводу не байдужої для нього проблеми або окремої тези. Такий мисленнєвий діалог не закінчується навіть тоді, коли людина відкладає газету чи журнал зі статтею психолога. А значить, для підтримання саме такого, діалогічного, режиму спілкування, психолог має вибудовувати свій виступ у текстових ЗМІ таким чином, аби людина, яка долучається до цього спілкування, мала можливість і бажання підтримати розмову, шукати й отримувати для себе відповіді, до яких вона може поставитись і на які зможе відреагувати як суб'єкт, особистість, котра здатна до відновлення власних ресурсів. При цьому особа продовжує діалог з психологом, який не «ставить крапку» у своїх порадах, а залишає простір для роздумів, особистої думки і вибору дій свого партнера, а також розвитку їхніх стосунків.

**Висновки.** У процесі гуманістичного діалогу через текстові ЗМІ психолог створює умови, щоб людина могла відкрити резерви для власного становлення, руху вперед до саморозуміння і реконструкції свого життєвого шляху. Основою комунікації у режимі діалогу через текстові ЗМІ є розуміння тексту, формулювання відповіді на нього або проведення мисленнєвої дискусії, а також смислообмін між психологом і читачем як суб'єктом взаємодії. Результатом діалогу виступає породження такого нового смислу, який допомагає людині зрозуміти конфліктну ситуацію, свою проблему, переосмислити власні можливості й об'єктивні умови її розв'язання в кризових умовах.

### Список використаної літератури

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы : энциклопедический словарь терминов / Ю.Б. Боров. — М.: Астрель : АСТ, 2003. — 576 с.
3. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения. — М.: Книга, 1975. — С. 162–172.
4. Данильчук Л. Роль засобів масової інформації у соціальній профілактиці торгівлі людьми / Лариса Данильчук // Педагогіка і психологія професійної освіти, № 6, 2013. — С. 190-199.
5. Колкарева И.И. Лингвистические характеристики диалога в британском газетном дискурсе: автореф...канд. филолог.наук: 10.02.04 — Германские языки / Ильяна Игоревна Колкарева. — Москва, 2012. — 21 с.
6. Куницкая С.А. Сущность взаимопонимания в педагогическом диалоге. Духовное воспитание в педагогическом диалоге: Учебно-методическое пособие / С.А. Куницкая. — Минск : БЕЛМАПО, 2005. — 14 с.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. — М.: Искусство, 1970. — 384 с.
8. Таранов П. Приемы влияния на людей [Текст] / П. Таранов. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. — 608 с.
9. Ханецька Т. Діалогічна спрямованість професійного спілкування психолога / Тетяна Ханецька // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: Збірник наукових праць. — К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. — Вип. 11. — С. 170-175.

10. Чепелева Н.В. Вплив смислової структури тексту на його розуміння читачем / Н.В. Чепелева, Л.П. Яковенко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2011, Том. II, Психологічна герменевтика, Вип. 7. – С. 79-89.
11. Чепелева Н.В. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Вісник Тернопільського експеримент. ін-ту пед. освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 29-31.
12. Чепелева Н.В. Текстова інформація як чинник психологічного впливу на свідомість реципієнта / Н.В. Чепелева // Технології розвитку інтелекту: Електр.наук.журн. – Том 1, № 2 (2011).

Статья посвящена описанию психологического обеспечения восстановления личностного ресурса человека в кризисных условиях через текстовые средства массовой информации (пресса, интернет-издания). Показано, что диалогическое взаимодействие психолога и читателя в текстовых СМИ способствует лучшему пониманию человека ситуации, которую он переживает как кризисную, нахождению им смыслов собственной жизни и внутренних потенций для их реализации. Рассмотрены условия эффективного диалогического общения психолога с населением в психотравмирующих условиях.

*Ключевые слова:* психологическая помощь, диалог, признаки диалога, кризисные условия, текстовые СМИ.

The article is devoted to the description of psychological support of the individual's personal resources recovery in the conditions of crisis through the text media (the press, online media). It is shown that dialogic interaction between a psychologist and reader in the text media contributes to a better understanding of a situation that a person experiences as a crisis and finding their own life meaning and the internal potentials for their implementation. The conditions for effective dialogic communication between a psychologist and population in stressful conditions are examined.

*Key words:* psychological aid, dialogue, signs of a dialogue, crisis conditions, the text media.

**УДК: 364-786.4 + 373.2.042-056.45**

## **ПРОФЕСІЙНА РЕАБІЛІТАЦІЯ І УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КАДРІВ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ В НАСЛІДОК ТРАВМІВНИХ ПОДІЙ НЕОГОЛОШЕНОЇ ВІЙНИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

***Н.О. Довгань,***

*науковий співробітник лабораторії психології спілкування  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

У статті розкриті особливості професійної реабілітації і умови організації підготовки навчально-виховних кадрів, які постраждали в наслідок травмівних подій неоголошеної війни до роботи з обдарованими дошкільниками. Визначені оптимальні форми і методи психологічної



підготовки, встановлено оптимальну форму роботи – адаптований до умов методичної роботи з постраждалими в наслідок травмівних подій неоголошеної війни спецкурс-тренінг.

*Ключові слова:* професійна реабілітація, умови організації підготовки навчально-виховних кадрів, постраждалі в наслідок травмівних подій неоголошеної війни, робота з обдарованими дошкільниками.

**Постановка проблеми.** Формування в Україні суспільства орієнтованого на гуманістичні цінності як загальнолюдські в яких основними складовими за О. В. Киричук є цінність людського життя, його недоторканість, повага до людини; ідеали свободи, справедливості, честі, совісті і правдивості; милосердя та доброти, передбачає врахування особливостей життєдіяльності країни в умовах неоголошеної війни, травматизації громадян психологічної, медичної, соціальної [7].

Кризовий період українського суспільства пов'язаний з неоголошеною війною на сході країни вплинув і на професійне середовище педагогічних працівників, психологів, соціальних працівників. Але недосконалість методів роботи з вимушеними переселенцями, які постраждали в наслідок травмівних подій щодо соціальної, психологічної, професійної реабілітації ускладнюють процес інтеграції означеної цільової категорії в нове життя, адаптації педагогічних кадрів на нових робочих місцях, уповільнюють професійну реабілітацію, як відновлення пристосованості людини до праці в нових умовах, часткової або повної перекваліфікації, працевлаштування за новою спеціальністю.

У контексті професійної реабілітації організація психологічної підготовки педагогічних кадрів, які постраждали в наслідок травмівних подій неоголошеної війни до роботи з обдарованими дошкільниками стає орієнтацію на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання, що стає орієнтацією на життя.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Державної типової програми реабілітації інвалідів професійна реабілітація представляє систему заходів, спрямованих на підготовку особи до професійної діяльності, відновлення чи здобуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадaptaції, навчання, перенавчання чи перекваліфікації з можливим подальшим працевлаштуванням та необхідним соціальним супроводженням з урахуванням особистих схильностей та побажань особи [6]. Але для створення умов інтеграції вимушених переселенців в суспільне життя необхідна розробка стандартизованих державних програм реабілітації щодо компенсації (або відновлення) посттравматичних стресових розладів і розладів адаптації, типізації реабілітаційних заходів на законодавчому рівні. Відповідно яких буде здійснюватись психофізіологічне, професійне відновлення переселенців не обмежене програмами професійної реабілітації лише інвалідів. Недостатня розробленість програм підготовки до роботи з обдарованими дошкільниками, в психологічних дослідженнях і державних програмах реабілітації обумовила мету нашого дослідження – визначити умови підготовки навчально-виховних кадрів, які постраждали внаслідок травмівних подій неоголошеної війни до роботи з обдарованими дошкільниками в контексті професійної реабілітації.

У проведеному емпіричному дослідженні взяли участь 28 вихователі і 41 викладач з базових предметів (математики з елементами логіки; мов (української та англійської); хореографії; вокалу; образотворчого мистецтва) восьми дошкільних

навчальних закладів нового типу міста Києва системи навчально-виховного закладу освіти школи–ліцею «Обдаровання» Київської Академії наук. 29% учасників семінарів методичної роботи протягом яких проводилось дослідження це вимушені переселенці, які постраждали в наслідок травмуючих подій неоголошеної війни.

На першому етапі були виявлені *особливості та проблеми* проходження професійної реабілітації і психологічної підготовки навчально-виховних кадрів ДНЗ, які засвідчили необхідність системної психологічної роботи. При конструюванні системи умов психологічної реабілітації були враховані аспекти *специфічних особливостей* педагогічних працівників. А саме, по-перше це *поступова трансформація особистісних структур* викликана дією травмівних подій неоголошеної війни [4]: поступової зміни ціннісно-сислової сфери; активізація сфери захисних механізмів; формування копінг-стратегій як когнітивних, емоційних, поведінкових спроб подолання напруги яка перевищує ресурси організму [1]; зміна соціальної поведінки особистості; формування професійної дезадаптації. По-друге, враховані *особливості* навчально-виховних кадрів які є *дорослими учнями*: вони мають професійні знання; спираються на власний професійний досвід; часто мають високий рівень тривожності, ознаки «емоційного вигорання» тощо; мають систему психологічних захистів, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктування світу зовнішнього; мають систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, яка часто відрізняється певною інерційністю, обмеженою здатністю до змін тощо [13]. За узагальненням отриманих результатів, визначено необхідність забезпечення умов за якими професійна реабілітація буде представлена *двокомпонентно*: психофізіологічна реабілітація і підготовка кадрів до роботи з обдарованими дітьми. В *першому модулі професійної реабілітації* з навчально-виховними кадрами необхідно проведення комплексних заходів *психокоррекційної роботи* щодо переоцінки значущості травматичного досвіду і зменшення прояву негативних емоційних реакцій, формування адаптивних механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій; відновлення відчуття цінності власної особистості, побудови нової моделі подальшого існування в світі; покращення міжособистісних (родинних, професійних) стосунків; розширення мікро- і макросоціальних зв'язків поступово [4].

Для реалізації *першого модулю* професійної реабілітації визначено доцільність використання програм терапії та профілактики медико-психологічних наслідків бойових дій в сучасних умовах рекомендовані Інститутом неврології, психіатрії та наркології [5], програми психо-соціальної реабілітації сформовані на досвіді Грузії щодо подолання посттравматичного синдрому і надання допомоги вимушеним переселенцям [12].

У *другому модулі професійної реабілітації*, продовжуючи психокоррекційну роботу, можливо здійснення саме *підготовки навчально-виховних кадрів до роботи з обдарованими дітьми* через врахування особливостей слухачів які є *дорослими учнями* і потребують не стільки навчання, скільки переучування й розвитку, що завжди складніше, адже, якщо нові знання будуть суперечити вже засвоєним смислам і цінностям, вихователі і вчителі скоріше знецінять значущість нових знань, аніж перебудують власну систему смислів [15]. У результаті, якщо

інформація, яку отримують слухачі в результаті навчання (або переучування), буде узгоджена з їхніми поглядами, вони будуть схильні не тільки взяти її до відома, але й використовувати в процесі діяльності, якщо ж якщо ні – інформація, як правило, не буде засвоєна.

З цього випливає *специфіка організації психологічної підготовки* у процесі професійної реабілітації, що передбачає не стільки передачу певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки їх орієнтацію на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання тощо. Останнє означає необхідність впливу на педагогічні кадри переважно на особистісному рівні, зміну їх установок через розвиток мотивації, особистісне зростання тощо; асиміляцію нових знань, умінь, навичок у структуру їхнього професійного досвіду

Тому в основу програми професійної реабілітації був покладений гуманістично-ціннісний підхід О.І. Бондарчук до психологічної підготовки освітян [3].

Сутність гуманістично-ціннісного підходу полягає в гуманізації різноманітних аспектів психологічної підготовки, сприянні особистісному розвитку всіх її суб'єктів на основі актуалізації потреби в саморозвитку і професійному вдосконаленні, врахуванні індивідуально-психологічних особливостей, прийнятті унікальної неповторності кожного учасника навчального процесу, створенні умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі діяльності тощо [2].

На рівні організації процесу *психологічної підготовки* педагогічних кадрів *гуманістично-ціннісний підхід* передбачає забезпечення наступних **умов** [13]: поєднання, взаємозв'язку, взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, забезпечення мотивації неперервного саморозвитку, розуміння необхідності роботи з обдарованими дітьми для особистісного зростання та професійної реалізації; забезпечення педагогічних кадрів необхідними знаннями щодо особливостей обдарованих дошкільників і роботи з ними, засобів підвищення ефективності роботи з обдаруванням; сприяння самопізнанню та самоприйняттю власної особистості як наставника обдарованої дитини на основі забезпечення можливості виміру рівнів їхньої психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми у процесі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку фахівців; сприяння розвитку особистісних рис педагогічних працівників, що забезпечують високий рівень готовності до роботи з обдарованими дітьми, зокрема підвищення комунікативної толерантності, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмова від конфронтації, розвиток рефлексії, здатності до саморегуляції та самоконтролю, саногенного мислення тощо; забезпечення розвитку умінь і навичок роботи педагогічних працівників з обдарованими дошкільниками, створення та розвитку індивідуального стилю роботи з такими дітьми на основі засвоєння ефективних стратегій та технік фасилітації їх обдарування, розвитку власного творчого потенціалу в професійній діяльності.

У результаті прерійної реабілітації педагогічні працівники набувають рис педагога-фасилітатора, головними засадами в роботі якого, за П. В. Лушиним, є: 1) істинність і відкритість – відкрите сприйняття педагогом своїх власних думок і

переживань, здатність відверто висловлювати і транслювати їх слухачам; 2) прийняття та довіра – особистісна впевненість педагога у можливостях і здібностях обдарованих дітей; 3) емпатійне розуміння – бачення наставником внутрішнього світу й поведінки кожної дитини з її внутрішньої позиції, ніби її очима [9].

Безумовно, реалізація цих умов вимагає використання відповідних психологічно обґрунтованих *форм і методів* психологічної підготовки, насамперед зростання *обсягу інтерактивних форм і методів навчання*, у процесі яких відбувається інтеріоризація спеціально організованих соціальних впливів як необхідної *умови* професійного та особистісного розвитку.

В якості таких *соціальних впливів*, як зазначає О.І. Бондарчук [3], по-перше, може виступити *власний приклад* педагогів – референтних для інших осіб, які демонструють прагнення до розвитку психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми, а інші шляхом наслідування або свідомо, на основі порівняння із собою, засвоюють зразки їх поведінки.

По-друге, розвитку психологічної готовності може сприяти *пряме навчання* за рахунок розширення системи уявлень, доповнення її новими елементами знань.

По-третє, сприяння розвитку психологічної готовності можливе за рахунок так званого «*психологічного щеплення*», іншими словами, надання викладачам інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів на шляху розв'язання певних проблем у контексті роботи з обдарованими дітьми.

По-четверте, особистісному розвитку може сприяти *пряме перенавчання*, коли, як висвітлює у своїх працях О.Ю. Панасюк, шляхом переконання відбувається трансформація актуальних соціальних установок на ідеальні [11].

По-п'яте, соціальний вплив може здійснюватися через *непряме перенавчання* шляхом інтерпретації результатів діяльності педагогічного працівника таким чином, щоб сформулювати у нього рефлексію, необхідну для актуалізації розвитку психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми.

Останнє, зокрема, можливо через: а) колективні дії з публічною демонстрацією результатів, як, наприклад, проектна діяльність; б) встановлення в процесі спільної діяльності зворотного зв'язку між її учасниками (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) з метою забезпечення процесу усвідомлення себе через іншого; в) виконання системи спеціальних завдань, що зумовлюють прийняття та програвання соціальної ролі (працівника ДНЗ) з певними характеристиками, які відповідають людині, орієнтованій на розвиток психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми [3].

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що найбільш вдалою, адаптованою до умов методичної роботи з педагогічними працівниками дошкільних навчальних закладів *формою* роботи є *спецкурс-тренінг* як метод групової психологічної роботи, серед *методів* роботи використовувались: соціально-психологічний тренінг; рольові ігри (як форма ситуативного навчання); мозковий штурм (як дієвий метод розв'язання проблем засобом стимулювання творчої активності слухачів); тематичні та проблемні лекції (в яких розкриваються основні положення щодо роботи з обдарованими дітьми); аналіз професійних ситуацій

взаємодії з обдарованими дітьми (визначення контексту ситуації, проблематики, пошуків шляхів вирішення), та ін [3].

Для забезпечення реалізації підготовки навчально-виховних кадрів в контексті професійної реабілітації спецкурс-тренінг складається з декількох *етапів*.

По-перше, *підготовчий етап*, на якому визначається ступінь вмотивованості педагогічних працівників ДНЗ щодо розвитку психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми. Відповідно можна виокремити 3 групи слухачів: 1) невмотивовані, 2) вмотивовані, але не володіють відповідними знаннями, вміннями, навичками, особистісними характеристиками; 3) вмотивовані і мають достатній професійний досвід роботи з обдарованими дітьми.

Враховуючи суттєвий вплив оточуючого середовища на розвиток учасників, ми врахували можливість впливу діяльності слухачів семінару-тренінгу на зміну самого середовища.

Зрозуміло, що для першої групи слухачів буде проводитись спеціальна робота щодо забезпечення і актуалізації «відкритості» працівників дошкільних навчальних закладів для подальшої роботи (засобами проведення групових дискусій, брейнстормінгу, аналізу спостереження за обдарованими дітьми, інтерпретації прийомів і способів поведінки дитини, розвивальної роботи), адже особистість людини не може розвиватись без контактів із середовищем. Як писав Г. Олпорт, «особистість – це відкрита система», в основі якої лежить потреба в розвитку і самовдосконаленні [10].

По-друге, на *діагностичному етапі* буде визначено вихідний рівень розвитку психологічної готовності вихователів, на якому необхідно актуалізувати потребу самопізнання і розбудити зацікавленість до роботи з обдарованими вихованцями.

Важливим у даному контексті є узгодження мети корекційно-розвивальної роботи з навчально-виховними кадрами дошкільних навчальних закладів під час семінару-тренінгу з потребою в проведенні розвивальної роботи з обдаруванням. Як визначав О.М. Леонтьєв у фундаментальній психологічній тріаді «потреба — мотив — діяльність», джерелом сили мотивів виступають актуальні потреби [8]. А саме, через створення умов для особистісного зростання, актуалізації мотивів самопізнання і саморозвитку, створюється передумова подолання особистих суб'єктивних обмежень, що заважають у роботі, подолання руйнівних наслідків травматичних подій.

Дані трансформації можливо здійснити на *третьому етапі* оволодіння знаннями особистісних особливостей обдарованих дошкільників і роботи з ними, розвитку комунікативних вмінь і навичок роботи з різними стилями в активних та інтерактивних формах і методах навчання: 1) практичних заняттях, спрямованих на аналіз і розв'язання проблемних ситуацій ускладненої взаємодії педагогічних працівників з обдарованими дошкільниками, (адже конструктивне розв'язання ситуацій можливе лише за умови самоаналізу слухачів і розуміння особливостей обдарованих дітей та особливостей роботи з ними); 2) ділових і рольових іграх, що передбачали створення і програвання викладачами проблемних ситуацій роботи з обдарованими дошкільниками; 3) групових дискусіях, які сприяли актуалізації установки на конструктивну взаємодію з обдарованими дошкільниками, прагнення особистісного та професійного вдосконалення; 4) тренінгах, спрямованих на розвиток

окремих складових готовності педагогічних працівників до роботи з обдарованими дітьми (мотиваційний, елементи тренінгу особистісного зростання та ін.).

При цьому в професійній реабілітації за дослідженням С.Ю. Степанова, Е.П. Варламова на перший план виходить *принцип перспективної рефлексії* – роздумів про майбутню роботу з обдарованими дітьми, уявлення змісту та напрямів ефективної роботи, планування, визначення найбільш ефективних засобів вирішення поставлених задач і прогнозування результатів роботи [14]. Рефлексія виступає процесом осмислення, роздумів навчально-виховних працівників, відчуття професійної перспективи, самоаналізу міри успішності розвивальної роботи з обдарованими вихованцями. Але глибина рефлексії буде залежити від освіченості слухачів і розвитку відчуття відповідальності за результати професійної діяльності.

Четвертий етап *закріплення і розвитку конструктивних особистісних новоутворень, необхідних для ефективної розвивальної взаємодії з обдарованими дітьми*, доцільно реалізувати через виконання спеціальних завдань у процесі *самостійної роботи* (опрацювання літератури із психологічних засад роботи з обдарованими дітьми; ведення щоденника з рефлексією себе як вихователя, вчителя обдарованих дошкільників; написання пропозицій щодо підвищення ефективності розвивальної взаємодії) та в професійній діяльності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, у системі навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації, створюють відповідні умови згідно з державними соціальними стандартами.

Такий підхід, на наш погляд, забезпечує розроблення ефективної програми розвитку психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми. – створення умов ефективної професійної реабілітації педагогічних кадрів, які постраждали в наслідок травмівних подій неоголошеної війни до роботи з обдарованими дошкільниками.

**Висновки.** Отримані результати дослідження дозволили конкретизувати специфіку організації психологічної підготовки навчально-виховних кадрів в контексті професійної реабілітації, яка передбачає орієнтацію на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання за умовою врахування особистих поглядів, психофізіологічних установок, стану здоров'я тощо.

Обґрунтовані *умови* ефективної професійної реабілітації на нових робочих місцях навчально-виховних кадрів, які постраждали внаслідок травмівних подій неоголошеної війни.

Визначено і обґрунтовано найбільш адекватні *форму* та *методи* роботи з педагогічними кадрами за гуманістично-ціннісним підходом О.І. Бондарчук до психологічної підготовки освітян. За яким психологічна готовність педагогічних кадрів є результатом їхньої психологічної підготовки, здійснюється в умовах спеціально створеного розвивального середовища.

### Список використаної літератури

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: Переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал, 1994 – С. 309 - 333.

2. Бондарчук О.І. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: гуманістично-ціннісний підхід. / О.І. Бондарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Т. 1., Вип. 121 Чернігів. – 2014. – С. 38–43.
3. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності / О.І. Бондарчук / Монографія. Науковий світ. Київ. – 2008. – 318 с.
4. Волошин П.В. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація / П.В. Волошин, Л.Ф. Шестопалова, В.С. Підкоритов, Н.О. Марута, А.М. Бачеріков, О.А. Панченко, Г.С. Рачкаускас, Д.М. Болотов, В.А. Кожевнікова / Методичні рекомендації. Харків. – 2002 – 47 с.
5. Волошин П.В. Діагностика, терапія та профілактика медико-психологічних наслідків бойових дій в сучасних умовах / П.В. Волошин, Н.О. Марута, Л.Ф. Шестопалова, І.В. Лінський, В.С. Підкоритов, І.І. Ліпатов, Ю.С. Бучок, В.І. Заворотний / ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України». – Методичні рекомендації. Харків. – 2014 – 67 с.
6. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> – 2015.
7. Киричук О.В. Ментальність: сутність, функції, генеза / О.В. Киричук // Тези доповідей конференції: «Духовність. Ментальність. Саморозвиток особистості». – Київ-Луцьк. - ч. 1. – 1994 – С.11.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание, Личность / А.Н. Леонтьев // Издатель: Книга по Требованию. – Москва. – 2011 – С.130.
9. Лушин П.В. Личностное изменение как управляемая метаморфоза / П.В. Лушин // Мир психологии. № 2. – 2002 – С. 70–75.
10. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт: Избранные труды. Смысл. Москва. 462 – 2002 – С. 66
11. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров / А.Ю. Панасюк / Высшая школа, Москва. – 1991 – С.79.
12. Сарджвеладзе Н. Травма и психосоциальная помощь. / Н. Сарджвеладзе, З. Беберашвили, Д. Джавахишвили, Н. Махашвили / Практическое руководство, основанное на опыте НПО Грузии – Норвежский Совет по Беженцам. Тбилиси, Баку.  
Режим доступ: <http://psycholog.zg5.ru/psychology/files/file195.pdf>
13. Семиченко В.А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 2. Харків, 2002 – С. 86-94.
14. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. – №1. – 1995 – С. 60-68.
15. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер / Ювента. – 1999. – 317 с.

В статье раскрыты особенности профессиональной реабилитации и условия организации подготовки учебно-воспитательных кадров, пострадавших вследствие травмирующих событий

необъявленной войны к работе с одаренными дошкольниками. Определены оптимальные формы и методы психологической подготовки, установлено оптимальную форму работы – адаптированный к условиям методической работы с пострадавшими в результате травмирующих событий необъявленной войны спецкурс-тренинг.

The article describes characteristics of vocational rehabilitation and conditions of training of educational personnel working with gifted preschoolers who have suffered as a result of traumatic events of the undeclared war. Optimal forms and methods of psychological training are determined, the optimal form of work is proposed: a special training adapted for methodological work with victims of traumatic events of the undeclared war

**УДК: 159.923.38 + 615.851**

## **ЗАЛУЧЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ МОЛОДІ, ЯКА ЗАЗНАЛА ПСИХОТРАВМАТИЗАЦІЇ, ДО ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

**Б.П. Лазоренко,**  
*провідний науковий співробітник  
лабораторії соціальної психології особистості  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
кандидат філософських наук, доцент*

Розкрита значущість досвіду проблемної молоді, яка живе з ВІЛ/СНІД, для залучення проблемної молоді – учасників АТО до психологічної реабілітації. Визначені наступні зовнішні мотиваційні чинники такого залучення: вплив близького соціального оточення – побратимів АТО, друзів із позитивним досвідом реабілітації; рідних, які пережили голодомор, війни і змогли передати життя своїм нащадкам. Також виокремлені особистісні мотиви реабілітації такі, як: совість, сором, страх, прагнення до благополучного і успішного життя, а також духовні авторитети релігійної молоді. Зазначено, важливість обізнаності проблемної молоді з проявами психотравматизації та психологічними засобами їх опанування. Визначено, провідну роль соціально-психологічних технологій групової взаємодопомоги у залученні учасників АТО до психологічної реабілітації.

*Ключові слова:* проблемна молодь, психотравматизація, психологічна реабілітація.

**Постановка проблеми.** В умовах ротації учасників АТО та повернення до мирного життя демобілізованих молодих людей, які приймали участь у військових подіях у східних регіонах України, у них спостерігаються прояви психотравматичних стресових реакцій та посттравматичних стресових розладів. Також психологічні проблеми цієї молоді часто підживлюються іншими соціальними проблемами, з якими вона стикається повертаючись у своє мирне соціальне оточення. Не рідко прийняті законодавчі акти щодо їх соціального забезпечення як учасників АТО з тих, чи інших причин не знаходять свої належної реалізації на місцевому рівні. Також загальний дисонанс військового та мирного способу життя, труднощі адаптації до нових умов, наявність певних незворотних психологічних змін в учасників АТО, невідповідність очікувань і надій їх близьких,



пов'язаних з їхнім поверненням, також зумовлюють взаємну відчуженість і вносять свою частку в загострення проблем цієї молоді.

Щоб опанувати власні стресові реакції, чи позбутись їх дошкульних проявів, або «відновити справедливість» певна частина цієї молоді вдається до зловживання алкоголем, немедичного вживання наркотичних речовин та лікарських засобів, асоціальної поведінки. Такий спосіб життя цієї молоді зумовлює перетворення її у проблемну та зростання її соціальної дезадаптації. Для повернення молодих людей до просоціального способу життя і профілактики негативних явищ у їхньому середовищі важливим є залучення цієї молоді до участі у психологічних реабілітаційних програмах та активного вирішення своїх соціальних проблем у рамках існуючого законодавства, розвиток їх активної про соціальної громадянської позиції.

Часто намагання з боку близького оточення та фахівців залучити цю молодь до реабілітації зустрічає психологічний спротив з її боку, бо вона не вважає себе такою, що потребує психотерапевтичної чи психологічної допомоги і навпаки вважає, що треба «лікувати» і змінювати суспільство, а не її, в тому числі вдаючись до насильницьких засобів, які вона позірно вважає правомірними.

У зв'язку з цим актуальною соціально-психологічною проблемою є розробка ефективних технологій мотивації та спонукання проблемної молоді до отримання фахової допомоги та опанування навичок само та взаємодопомоги щодо відновлення механізмів саморегуляції власної поведінки та адекватної адаптації до життя у соціальній реальності сучасного українського соціуму, навичок про соціального вирішення своїх актуальних психологічних та соціальних проблем.

Зрозуміло, що українське суспільство не має досвіду надання реабілітаційних послуг проблемній молоді, яка приймала участь у військових подіях у таких обсягах, яких ця молодь потребує. Однак воно має досвід вирішення іншої проблеми національного рівня щодо надання медико-соціальної та соціально-психологічної допомоги проблемній молоді. Ми маємо на увазі вирішення схожих проблем молоді, яка живе з ВІЛ/СНІД.

**Метою** статті є аналіз досвіду реабілітації молоді, яка живе з ВІЛ/СНІД, виокремлення тих соціально-психологічних чинників і технологій, які можуть бути застосовані щодо залучення до психологічної реабілітації молоді, яка приймала участь в АТО, має посттравматичні розлади і є схильною до асоціальної поведінки.

**Виклад основного матеріалу.** За час протидії розповсюдження ВІЛ/СНІД в Україні за допомогою державних і громадських організацій та при суттєвій допомозі міжнародних організацій системи ООН, Міжнародного Альянсу з ВІЛ/СНІД та інших міжнародних організацій вдалося створити дієву розгалужену систему різнобічної допомоги у реабілітації та ресоціалізації молоді, що живе з ВІЛ/СНІД. Вона охоплює основні напрями забезпечення потреб цієї молоді різними видами допомоги, зокрема це освітнє інформаційне забезпечення, фахова медична допомога, медико-соціальна, психологічна, юридична, соціально-педагогічна та інші види допомоги. На сьогодні розроблено галузеві стандарти надання цієї допомоги різним категоріям ВІЛ позитивної молоді [1, 2], опрацьовано навчальні курси та навчально-методичні матеріали з надання цієї допомоги та застосуванню вказаних

стандартів. Крім того, ці стандарти передбачають також надання адресної допомоги рідним та близьким із забезпечення належного рівня життя ВІЛ позитивної молоді.

На наш погляд, цей досвід може бути успішно адаптований для надання необхідної допомоги учасникам АТО та їх близьким. При цьому набутий досвід надання допомоги ВІЛ позитивної проблемної молоді дає змогу з'ясувати фактори, які зумовлюють виникнення споживацьких та вимагацьких настановлень у її середовищі, трансформації провідних асоціальних практик [3]. Це стосується також необхідності профілактики реалізації цих настановлень шляхом розвитку суб'єктності і вчинковості у структурі особистості цієї молоді, формування активної громадянської позиції і відповідальності за власне благополуччя і добробут своєї сім'ї та близького оточення. Важлива роль у цьому належить суб'єктно-вчинковому підходу В.О. Татенко і його основним принципам – суб'єктності та вчинковості. Принцип вчинковості орієнтує молоду людину на «мужне» прийняття негативного змісту психотравми віч-на-віч як власної реальності, без наміру і намагання його уникнути, або позбутися шляхом боротьби з ним за допомогою різних засобів. Також принцип вчинковості мотивує проблемну особистість свідомо сприйняти психотравму як актуалізатора поза особистих та позасвідомих ресурсів і стимул її особистісного розвитку.

Принцип суб'єктності передбачає, що молода людина усвідомлено приймає на себе відповідальність за свою життєдіяльність та її наслідки. Вона не надає собі права перекладати її на інших людей, або ж на зовнішні об'єктивні обставини. Цей принцип налаштовує на ставлення особистості до себе як до суб'єкта власного життя, а не жертви психотравми і зовнішніх обставин [4].

Стосовно забезпечення фахової психологічної і соціально-психологічної допомоги учасникам АТО та їх близьким щодо трансформації психотравматичних станів у особистісний ресурс та засвоєння його вже як досвіду нами розроблено і апробовано відповідний реабілітаційний комплекс. Його теоретико-методологічними засадами є зазначений вище суб'єктно-вчинковий підхід, концепція особистісного життєконструювання Т.М. Титаренко і міфологема соціально-психологічної ініціації смерті – відродження.

До основних технологічних складових реабілітаційного комплексу належать тілесно-орієнтовані технології; дихальні техніки; моделювання несвідомого образу психотравмуючої події засобами адаптованих технік, запозичених із системно-феноменологічного методу Б.Хеллінгера та авторська методика спонтанно-конструктивного переживання провідних емоцій. Також необхідною складовою комплексу є соціально-психологічний супровід реабілітантів, метою якого є закріплення отриманих в результаті психокорекції психічних змін та перетворення набутих знань і навичок у стійкі життєві практики. Аналогічного супроводу потребує близьке оточення реабілітанта [5]. Однак впровадження цього комплексу, як і залучення проблемної молоді - учасників АТО до участі в аналогічній вже існуючій програмі реабілітації, потребує опрацювання їхніх психологічних перешкод і захистів, з'ясування зовнішніх та внутрішніх чинників, які зумовлюють їх зловживання алкоголем та наркотичними засобами, а також, навпаки, стимулюють та мотивують проблемну молодь до участі у психологічній реабілітації.

У зв'язку з цим ми зазначимо типові перешкоди та захисні психологічні механізми які перешкоджають залученню проблемної молоді до реабілітаційних програм, також розглянемо стимули і мотиви, які цьому сприяють. Перш за все, важливими перешкодами стосовно участі проблемної молоді в психологічній реабілітації є її неадекватна впевненість у власній спроможності власними силами впоратися зі своїми психологічними проблемами, перебільшення власної здатності у їх опануванні. Також це поширене серед проблемної молоді уявлення про те, що звернення за психологічною допомогою є свідченням власної психічної неповноцінності. Також перешкодою для цієї молоді є звичні, хоч і невдалі у кінцевому рахунку, спроби самостійного опанування своїх психологічних розладів за допомогою вживання алкоголю, лікарських та наркотичних засобів.

Для визначення засобів залучення проблемної молоді до психологічної реабілітації важливо розглянути поширені зовнішні та внутрішні чинники, які з одного боку, перешкоджають цьому, зокрема штовхають молодь до зловживання алкоголем та наркотичними засобами, а з другого, навпаки, допомагають у стимуляції та мотивації цієї молоді до участі у реабілітаційних програмах.

До зовнішніх умов та чинників що перешкоджають участі проблемній молоді у психологічній реабілітації слід віднести негативні впливи сім'ї та близького родинного оточення, які полягають у нерозумінні і не сприйнятті (або неадекватному сприйнятті) цим оточенням глибини і серйозності тих змін, які відбулись з їх синами чи чоловіками, або дочками і дружинами, які брали участь у військових операціях в зоні АТО, і спонуканні їх «взяти себе в руки», або ж «взятись за розум». Це також заохочення друзів «розслабитись», які звикли «знімати» психологічне напруження за допомогою алкоголю та наркотичних засобів, зовнішня реклама виробників алкогольних напоїв та ЗМІ, поширені у масовій культурі негативні звички опанування стресових станів за допомогою алкоголю.

До внутрішньо особистісних умов та чинників, які заважають проблемній молоді залучатись до участі у реабілітаційних програмах, слід віднести застосування неадекватних стосовно отриманих психотравм та посттравматичних психоемоційних і психосоматичних розладів особистісних захистів та копінгів. Серед них поширеними є ігнорування і витіснення власних психологічних проблем як «незначущих» і проектування тих з них, які є для них значущими, на своє близьке родинне та зовнішнє соціальне оточення. Ще одним неадекватним захистом є нехтування цими проблемами, покладання на те, що «час все загоїть». Також це неадекватно завищені сподівання у самостійному опануванні своїх посттравматичних розладів, в тому числі і за допомогою «звичних» засобів - вживання алкоголю, чи наркотичних речовин.

Серед зовнішніх соціально-психологічних чинників стимуляції і мотивації залучення проблемної молоді до реабілітаційних програм важливими є ті, які є авторитетними для молодшої людини і мають реальний вплив на прийняття нею рішень і їх реалізації. Перш за все, це близьке соціальне оточення – члени малої групи, побратими АТО, друзі (шкільні, вуличні) колеги по роботі. Також це представники громадських організацій учасників АТО. Ми маємо на увазі людей старшого покоління – ветеранів афганської війни, учасників інших військових конфліктів, ліквідаторів аварії на ЧАЕС але тих, які мають власний позитивний

досвід участі у психологічних реабілітаційних програмах. Певною мірою зовнішнім мотивуючим і стимулюючим чинником до використання психологічної допомоги можуть слугувати сімейне, близьке родинне оточення (батьки, брати, сестри, дідусі, бабусі, дружина, чоловік ) за умови, якщо стосунки в родині є такими, що молода людина позитивно сприйме такий мотивуючий вплив.

Важливими внутрішньо особистісними стимулами залучення проблемної молоді до реабілітації, з нашого досвіду, можуть слугувати такі моральні та психоемоційні стани, переживання і почуття як совість, сором, страх. Серед мотиваційних чинників дієвим є прагнення до благополучного та успішного життя. Також для мотивації проблемної молоді до участі у психологічній реабілітації корисним є привернення їхньої уваги до авторитетних для них особистостей їхнього реального життя, або ж духовних образи їх вірувань, якщо молоді люди є послідовниками певних релігійних конфесій. Це певні взірці успішного вирішення складних життєвих проблем, як правило більш важких і складний, ніж випало на долю молодого покоління. Такими взірцями можуть бути їх рідні – дідусі, бабусі, які пережили громадянську війну, військові протистояння другої світової війни, вижили під час голодомору та перебування у сталінських чи фашистських концентраційних таборах і, незважаючи на всі негаразди і завдяки своїй мужності і силі духу вистояли, зберегли своє життя і змогли передати його далі, своїм нащадкам.

Для проблемної молоді, яка має релігійний світогляд переконливими мотивами і суттєвими стимулами для проходження психологічної та духовної реабілітації можуть бути їхні релігійні авторитети, подальша підтримка власної громади та допомога релігійних реабілітаційних центрів.

Значну вплив на подолання перешкод на шляху залучення проблемної молоді до участі у реабілітаційних психологічних програмах може здійснити систематичне і послідовне проведення комплексної цілеспрямованої інформаційно-освітньої роботи з учасниками АТО. Це стосується їх інформування про основні психоемоційні та психосоматичні прояви психотравм та посттравматичних розладів, забезпечення обізнаності молоді щодо ефективності сучасних психологічних програм та технологій в опануванні та трансформації психотравматичних проявів у позитивний ресурс та його подальшого засвоєння як особистісного досвіду.

На цьому шляху вельми слушною є організація на базі громадських організацій, перш за все учасників АТО, широкої мережі груп взаємодопомоги з числа їх членів та волонтерів, які б гуртувались на основі вирішення завдань відновлення та зростання особистісного потенціалу цієї молоді, вирішення психологічних та соціальних проблем, захисту своїх законних прав. З нашого досвіду технологіям групової взаємодопомоги належить провідна роль у залученні проблемної молоді з числа учасників АТО до психологічної реабілітації. У даний час певна частина цієї молоді вже пройшла психологічну реабілітацію за програмами визначеними відповідними державними органами. Важливо, щоб до таких груп взаємодопомоги була залучена молодь, яка має позитивний досвід такої реабілітації і може переконливо ним поділитися.

**Висновки.** Показано, що для залучення проблемної молоді – учасників АТО, які зазнали психотравматизації, до участі у психологічній реабілітації важливим є

набутий досвід реабілітації та ресоціалізації проблемної молоді, яка живе з ВІЛ/СНІД,

У якості зовнішніх перешкод для розробки ефективних технологій такого залучення зазначені наступні умови та чинники: нерозуміння близьким родинним оточенням тих змін, які відбулись з їх дітьми, або членами подружжя і неадекватне спонукання їх «взяти себе в руки»; негативне заохочення друзів та шкідливі звички масової культури щодо вживання алкоголю та немедичного застосування лікарських препаратів як засобів опанування стресових станів та посттравматичних розладів.

Серед внутрішньо особистісних чинників, які є перешкодами щодо участі у психологічній реабілітації визначено: неадекватну впевненість у спроможності власними силами впоратися зі своїми психологічними проблемами; позірне уявлення, що звернення за психологічною допомогою є свідченням власної психічної неповноцінності. Також це використання стосовно своїх психотравматичних станів та розладів таких психологічних захистів, як: ігнорування; витіснення; проектування своїх психологічних проблем на близьке родинне та зовнішнє соціальне оточення; нехтування своїми розладами, позірне покладання на те, що «час все загоїть».

Показано, що сприяють залученню проблемної молоді до участі у психологічній реабілітації такі зовнішні соціально-психологічні чинники як, позитивний вплив авторитетних представників близького соціального оточення – членів малої групи - побратимів АТО, друзів, колег по роботі, які мають власний досвід засвоєння аналогічного травматичного досвіду. Також це мотивуючий вплив ветеранів афганської війни, ліквідаторів аварії на ЧАЕС, які можуть поділитися позитивним досвідом участі у психологічних реабілітаційних програмах. З'ясовано, що дієвими чинниками психологічної реабілітації проблемної особистості є також життєвий досвід авторитетних для неї особистостей, або ж духовні образи їх вірувань, якщо молоді люди є послідовниками певних релігійних конфесій. Такими авторитетами є рідні, які пережили громадянську чи другу світову війну, голодомор, вижили у сталінських чи фашистських концентраційних таборах і завдяки своїй мужності і силі духу вистояли, зберегли своє життя і змогли передати його далі, своїм нащадкам.

Основними внутрішніми мотивами і стимулами проблемної молоді до участі у психологічній реабілітації визначено такі моральні та психоемоційні стани, як совість, сором, страх, прагнення до благополучного та успішного життя. Для проблемної молоді, яка має релігійний світогляд переконливими мотивами і суттєвими стимулами для проходження психологічної та духовної реабілітації є їхні релігійні авторитети, а в подальшому підтримка власної громади та допомога релігійних реабілітаційних центрів.

Зазначено, що для залучення проблемної молоді до участі у реабілітаційних психологічних програмах важливим є забезпечення обізнаності проблемної молоді – учасників АТО щодо особливостей психоемоційних та психосоматичних проявів психотравм і посттравматичних розладів та ефективності сучасних психологічних технологій їх опанування і трансформації у позитивний досвід та ресурс особистості. Визначено, що провідною соціально-психологічною технологією

такого забезпечення є організація розгалуженої мережі груп взаємодопомоги з числа учасників АТО та волонтерів.

### Список використаної літератури

1. Закон України від 19 лютого 2009 року № 1026-VI «Про затвердження Загальнодержавної програми забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009-2013 роки». Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1026-17>
2. «Про затвердження стандартів якості соціальних послуг у сфері протидії ВІЛ - інфекції/СНІДу» Проект наказу МОЗ України від 04.11.2009. Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn\\_20091104\\_p.html](http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20091104_p.html)
3. Лазоренко Б.П. Асоціальні практики, соціально-психологічні механізми та несвідомі динаміки особистісного життєконструювання проблемної молоді. / Б.П. Лазоренко // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: Зб. статей / АПН України, Ін-т соц. та політ. психол.: Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. К.: Міленіум, 2012. – С.110 – 118.
4. Лазоренко Б.П. Психотравма як ресурс соціально-психологічної реабілітації проблемної молоді, яка переживає наслідки повоєнної психотравматизації. / Б.П. Лазоренко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Зб. наук. праць і здобутки : зб. наук. статей / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка, № 4 (29 2015). – К. 2015. – С. 110 - 115.
5. Лазоренко Б.П. Реабілітаційний комплекс надання психологічної допомоги та соціально-психологічного супроводу учасників АТО що зазнали психотравми та ПТСР / Б.П. Лазоренко // Актуальні проблеми психологічної допомоги, соціальної та медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції: Матеріали науково-практичної конференції (Київ, 3 червня 2015 р.) / Міністерство оборони. Національний у-т оборони України ім. І.Черняховського. – К.: НУОУ, 2015. – С. 190–192.

Раскрыта значимость опыта проблемной молодежи, которая живет с ВИЧ/СПИД, для привлечения проблемной молодежи - участников АТО к психологической реабилитации. Определены следующие внешние мотивационные факторы такого привлечения: влияние близкого социального окружения - побратимов АТО, друзей с положительным опытом реабилитации; родных, переживших голодомор, войны, которые смогли передать жизнь своим потомкам. Также выделены личностные мотивы реабилитации такие, как: совесть, стыд, страх, стремление к благополучной и успешной жизни, а также духовные авторитеты религиозной молодежи. Отмечено, важность осведомленности проблемной молодежи о проявлениях психотравматизации и психологических средствах их освоения. Определена, ведущую роль социально-психологических технологий групповой взаимопомощи в привлечении участников АТО к психологической реабилитации.

*Ключевые слова:* проблемная молодежь, психотравматизация, психологическая реабилитация.

There is expanded significance of the experience of the problem youth which living with HIV / AIDS problem for attraction young people - members of ATO to psychological rehabilitation. The following external motivational factors such involvement designated. There are influence of nearest social

environment – friends - participant ATO with positive experience of rehabilitation; relatives who survived Second World War and were able to transmit life to their descendants. Personal reasons of rehabilitation also singled out. There are conscience, shame, fear, desire for a prosperous and successful life and spiritual authority for the religious youth. The importance of awareness of the problem of youth manifestations of psycho trauma and psychological means of their mastering are indicated. Also there are determined the leading role of socio-psychological technologies of mutual aids group for involving in to their psychological rehabilitation the ATO members.

*Key words:* problem youth, psycho trauma, psychological rehabilitation.

**УДК: 159.923.38 + 615.851**

## **РЕСУРСИ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ: МОЖЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Т.О. Ларіна,**

*старший науковий співробітник лабораторії  
соціальної психології особистості*

*Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник*

У статті розглянуто можливості реабілітації особистості, яка переживає наслідки травматичних подій. Одним з реабілітаційних ресурсів особистості визначено її життєздатність. Показано, що сучасна особистість сьогодні потребує актуалізацію таких ресурсів життєздатності що забезпечують її стійкість, адаптованість та гнучкість. Основними напрямками реабілітації особистості, що переживає наслідки травматичних подій є розвиток навичок екологічного само здійснення та оволодіння правилами та прийомами стабілізації, самоорганізації та самозахисту.

*Ключові слова:* життєздатність, ресурси особистості, реабілітація.

**Постановка проблеми.** Сучасні глобалізаційні проблеми створюють ситуацію незахищеності усіх верств населення. Сьогодні нажалі, українське суспільство потерпає від системної кризи, що охоплює всі сфери життєдіяльності людини та веде до поступової травматизації особистості. Разом з цим останні політичні події призвели до того, що значна частина населення України потребує невідкладної психологічної допомоги щодо переживання наслідків непроголошеної війни. Воїни АТО, вимушені переселенці та їх родини в першу чергу відчували на собі наслідки таких руйнівних симптомів психологічної травматизації як ПТСР, депресія, дезорієнтація, втрата сенсу життя та ін.. Однак, більша частина населення не є безпосередніми учасниками військового конфлікту, але зазнає не меншої травматизації та переживає стійкий стрес. Саме тому актуальною стає проблема відновлення ресурсів життєздатності особистості, які допоможуть людині самотійно протистояти ризикам та загрозам.

**Виклад основного матеріалу.** За П. Штомпкою травма – це колективний феномен, стан який переживає група або суспільство в наслідок руйнівних подій.

Так, населення України останнім часом зазнало шкоди від таких травматичних подій як війна, вимушене переселення, загальна мобілізація, економічна нестабільність. Враховуючи те, що за теорією ЕДюркгейма травма має зовнішній та примусовий характер людині здебільшого залишається тільки переживати та страждати від наслідків травматизації [16].

Таким чином, можна казати, що українське суспільство зараз знаходиться у полоні руйнівних симптомів соціальної травми, а саме За Штомпкою П. пасивність, апатія, недовіра владі, атмосфера песимізму, ностальгія, інтенсивні публічні дебати, відчуття безпорадності, невіра у майбутнє. Перелічені симптоми негативно позначаються на життєконструюванні особистості, ускладнюючи адаптацію до травмуючих подій та подолання руйнівних наслідків. Нажаль ефективних засобів подолання культурної та соціальної травми досі немає, люди частіше за все самотужки з нею пораються, відшукуючи численні зовнішні та внутрішні адаптаційні ресурси. Зважаючи на підвищений ризик травматизації сьогодні все більше людей потребує психологічної реабілітації. Отже, сучасні потреби українського суспільства вимагають дослідження нових можливостей реабілітації особистості, яка переживає наслідки травматичних подій.

Одним з реабілітаційних ресурсів є життєздатність особистості як здібність людини будувати повноцінне життя у складних умовах [3].

Життєздатність «resilience» відносно нове психологічне поняття, що буквально перекладається як гнучкість, пружність, еластичність, стійкість до зовнішніх впливів, здатність людини відновлюватись фізично та психічно. У широкому розумінні життєздатність це здатність до виживання та оптимальної адаптації, здатність раціонально планувати та ефективно діяти в певних умовах, це поєднання стійкості системи та її адаптивності [8].

З точки зору успішної реабілітації до численних психотравмуючих ситуацій в умовах непроголошеної війни, життєздатність проявляється у різноманітних способах адаптації та виживання.

Під реабілітацією ми разом з Т.М. Титаренко будемо розглядати «процес, що має на меті допомогти особистості досягти оптимального життєконструювання в напрямках самоідентифікування, освоєння нових комунікативних територій та смислопородження відповідно до етапу життєвого шляху» [12, с. 9].

Дієвим способом стабілізації складної, часто екстремальної життєвої ситуації є прийняття невизначеності майбутнього. Стан невизначеності завжди є характерним для складних, травматичних подій. Коли відбуваються раптові неочікувані втрати, чи то втрата близької людини, чи то великі економічні збитки, руйнуються життєві орієнтири, людина на де який час опиняється на межі між минулим та майбутнім. Вона переживає сильний стрес, що пов'язаний із усвідомленням власної неспроможності та безпорадності перед ситуацією. Чим довше людина перебуває у стресовому стані, тим більш руйнівними для неї будуть наслідки.

На думку творця концепції стресу Г. Сельє поміж життєздатністю та пристосуванням існує пряма залежність. Він говорить, що пристосовування –це головна відмінна риса життя. Здатність до пристосовування або адаптації робить можливим життя на всіх рівнях складності, тобто це основа підтримання



внутрішнього середовища та спротиву стресу. Далі він говорить про два способи виживання: боротьба та адаптація. На його думку саме адаптація частіше за все веде до успіху [11].

Кожній людині притаманний свій природний спосіб подолання стресу, боротьба чи уникання, але виживання вимагає тих ресурсів життєздатності що зазвичай блокуються під впливом руйнівних подій. Так життєздатність в суспільстві, що зазнає травматизації вимагає досить конкретних ресурсів адаптації.

Отже розглянемо поняття життєздатності більш докладно. Перші вітчизняні розробки проблеми життєздатності здійснювались в школі Б.Г. Ананьєва та були спрямовані на пошук факторів та умов активного довголіття. Вже тоді з'явилась ідея, що відображає сучасні постнекласичні тенденції дослідження життєздатності, а саме ідея самоорганізації: «тривале збереження загальної працездатності є головним показником життєздатності довголітніх людей, тому що в діяльності людини основні ресурси та резерви людини не тільки реалізуються але й відтворюються» [1, с. 272].

М. Унгар запропонував розуміння життєздатності як здатність людини керувати ресурсами власного здоров'я та використовувати для цього соціально прийнятні способи використання сім'ї, суспільства, культури [8].

Е.А. Рильська у своєму дослідженні визначає такі компоненти життєздатності як здатність до адаптації, здатність до саморегуляції, здатність розвиватися, усвідомленість життя та комунікабельність [9]. Проведене нею емпіричне дослідження дозволяє говорити про життєздатність як про систему, що саморганізується. Отже, психологічна структура життєздатності підпорядковується системно-генетичному принципу ускладнення, диференціації та організації людиною власного життя – від адаптації до регуляції та усвідомленої саморегуляції і далі веде до суб'єктивного розвитку та набуття сенсу життя. Таким чином, авторка підкреслює, що життєздатність людини є органічною системою, саморозвиваючимся цілим [10].

Термін життєздатність в психології має багато споріднених категорій. Найбільш близьким поняттям є життєстійкість «hardiness». Суттєвим є те, що життєздатність розглядається як більш широкий термін аніж життєстійкість. Отже, наявність життєздатності притаманно людині як індивіду, а життєстійкість розвивається вже як особистісне утворення на певному етапі онтогенезу [14].

Життєстійкість характеризує здатність людини витримувати всі складності життя та успішно протистояти життєвим проблемам та труднощам. Це особистісний конструкт, який характеризує міру здатності людини витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість та не знижуючи успішність діяльності [7].

Показниками життєстійкості за С. Мадді є такі особистісні настанови як включеність, контроль та прийняття ризику. Нестача цих ресурсів суттєво знижує життєздатність особистості. Низький рівень включеності породжує стан відчуженості, коли людина не бачить нічого цікавого у власному житті, її майже нічого не хвилює та не бентежить. Для неї немає значення якою справою займатися, і чи займатися чимось взагалі. Також загрозою для підтримання певного рівня

життєздатності є втрата контрольованості подій, що веде до відчуття власної безпорадності [6].

Наявність такого компоненту життєстійкості як прийняття ризику дає можливість говорити про те, що життєстійкі люди здатні досягати успіху виходячи із зони буденного комфорту та безпеки, вони здатні вчитися на власному життєвому досвіді, впливати на повсякденні ризики. Однак, є така категорія ризиків, що пов'язана із невизначеністю, так звані нові ризики на які впливати неможливо, можна тільки адаптовуватися до змін які вони породжують.

Для людини яка зазнала травматизації актуалізація механізмів життєстійкості дозволяє конструктивно вирішувати проблеми, долати несприятливі життєві обставини та життєві труднощі. Це відбувається завдяки тому, що життєстійкість як процес опанування містить у собі дві складові: психологічну та діяльнісну. Психологічний компонент передбачає, що розвинута життєстійкість впливає на характер взаємин між людьми. Особистість стає більш відкритою, в неї збільшується інтерес до навколишнього світу та оточуючих її людей. Діяльнісний компонент життєстійкості, за С. Мадді, передбачає, що дії людини спрямовані на опанування стресової ситуації, що включає постійну турботу про своє здоров'я. Така активність потребує багато сил, наполегливості та відповідальності за власне життя, і саме життєстійкість забезпечує необхідну мотивацію для цього. Ці два компоненти формують систему, яка оберігає людину від непомірної тривоги та втрати здоров'я.

Для того, щоб підтримувати власну життєздатність людина має впоратись із власним емоційним напруженням, вона повинна вміти змінювати ставлення до ситуації, до тимчасових труднощів. Коли людина змінює суб'єктивне ставлення до труднощів, вона зміщує акценти з особистісного смислу проблеми на особистісний смисл її вирішення. Коли ми змінюємо ставлення до ситуації, ми змінюємо й уявлення про взаємини між людьми, які обумовлені цією ситуацією. При зниженні суб'єктивної складності ситуації, знижується емоційне напруження, яке може блокувати дослідницьку та пошукову активності особистості. Людина спрямовує активність на вирішення, а не уникнення проблемної або стресової ситуації. Також сприймаючи зміни у характері міжособистісного спілкування як менш загрозливі, людина буде спрямована на пошук й отримання соціальної підтримки, а не на уникнення контактів з оточенням.

Пошук активної соціальної підтримки змінює характер взаємин між людьми. Коли ми надаємо підтримку іншим та отримуємо від них допомогу, розширюється наше розуміння буття. Життя стає більш цікавим, складним, диференційованим. Ми стаємо більш чутливими до власних переживань та переживань інших, до власної суб'єктності. Спілкування стає більш відкритим, взаємини будуються на почутті поваги, любові та довіри [13].

Отже, відбувається переусвідомлення складної ситуації, отримання нового її розуміння та розширення власного комунікативного контексту.

Серед ресурсів життєздатності можна виділити такий когнітивний ресурс особистості як *здатність оптимально оцінювати життєві труднощі*. Отже, оптимальні оцінки дозволяють зберігати більш-менш позитивний емоційний стан у складних життєвих ситуаціях. Оптимальності в оцінюванні життєвих ситуацій

можна досягти багатьма способами. Наприклад, оптимізм як механізм взаємодії з середовищем дає можливість позитивно оцінювати життєві зміни. *Оптимістична* людина прагне покращити власний емоційний стан, тому вона часто не завжди реально, але оптимально з точки зору збереження позитивного емоційного стану оцінює ситуацію. Оптимальна оцінка життєвої ситуації як збалансованість між важкістю ситуації та її суб'єктивною значущістю сприяє внутрішньому балансу, рівновазі та стійкості. Саме досягнення внутрішнього спокою та рівноваги дає можливість особистості зосередитись на аналізі причин складної ситуації та визначенні шляхів її розв'язання. [4].

Для формування оптимальної оцінки складних життєвих ситуацій важливою є *віра людини у контрольованість подій*, в те, що вона якось може впливати на ситуацію. Віра людини в те, що вона якось впливає на подію, робить досягнення успішного результату бажаної ситуації більш ймовірним та сприяє більш позитивному ставленню до неї. Але часто віра у контрольованість ситуації є ілюзорною, і тому оцінка ймовірності події може бути помилковою, підвищеною або заниженою. Неадекватність суб'єктивних оцінок веде до того, що люди переоцінюють ситуацію. Необхідність оптимально оцінювати складну ситуацію обумовлена потребою зняти невизначеність та той емоційний дискомфорт, яким вона супроводжується. Наявність невизначеності, наприклад, у ситуації життєвого планування, та її низьку контрольованість людина переживає досить негативно. Взагалі-то для кожного з нас є цілком природним покращувати поганий настрій та уникати невизначеності. Якщо невизначеність викликає негативні емоції, оцінюючи ситуацію, ми можемо перебільшувати або занижувати її значущість. Саме це і дає можливість покращувати власний емоційний стан. Чим більш інтенсивнішим є емоційне напруження, тим більш актуальним стає формування оптимальної оцінки ситуації (там само).

Таким чином, оптимальна оцінка життєвих труднощів, усвідомлення того, що попри наші бажання та зусилля існують зовнішні фактори, які ми не в змозі контролювати і які можуть завадити реалізації життєвих планів, спрямовує людину на пошук оптимального вирішення складної ситуації та підтримання ефективної міжособистісної взаємодії під час її вирішення. Продуктивність розв'язання цих проблем цілком залежить від таких особливостей пізнавальної діяльності особистості як гнучкість у сприйнятті життєвих подій, толерантність до невизначеності, усвідомлення труднощів та включення їх в життєвий контекст, зокрема у сферу міжособистісної взаємодії [13].

Наприклад, від рівня рефлексії залежить швидкість прийняття правильного рішення у ситуації невизначеності. Високий рівень рефлексії, рівень усвідомлення життя, дає можливість зосередитись на вирішенні складного життєвого завдання, розглядати якомога більше варіантів для його реалізації. Для людей з розвинутими рефлексивними здібностями характерним є повільне та виважене прийняття рішень [15]. Тому, напевно, вони більш ретельно будуть аналізувати життєву ситуацію та відшукувати більш продуктивні стратегії здійснення життєвих планів. Людина з розвинутою рефлексивністю не буде хапатися за перше-ліпше завдання, яке часто нав'яне нашими негативними емоціями та переживаннями.

Окрім ресурсів життєстійкості та опанування сучасна особистості повинна своєчасно та адекватно реагувати на динамічні обставини життєдіяльності. Таку властивість Ю.А. Королева визначає як окремий ресурс життєздатної особистості, це флексибільність особистості. Протилежним полюсом флексибільності є ригідність. Ю.А. Королева вказує, що саме флексибільність як системне утворення життєздатної особистості є необхідною базою для оцінювання себе та ситуації, для повноцінної перебудови себе. Така перебудова на думку авторки відбувається на основі усвідомлення існуючої реальності, що дозволяє збільшувати достовірність прогнозів та підтримувати розвиток. Під час розвитку особистості все більше орієнтується на свій внутрішній світ, який функціонує на основі саморозвитку. Виникають механізми, що дозволяють змінювати структуру психологічної організації особистості, надаючи певної гнучкості та забезпечуючи життєздатність. Резюмуючи авторка цілком доцільно говорить про те, що сучасний соціально-історичний етап створює простір психічної ригідності як особистості так і суспільства в цілому. Це в свою чергу не відповідає тим вимогам які висуває суспільство до сучасної особистості, яка повинна протистояти спокусі «втечі від свободи», «втечі від реальності», здатністю «змінювати рамки», тобто флексибільністю. Отже, флексибільність, яка є ресурсом життєздатності визначає активність та варіативність при прийнятті рішень, забезпечує широкий спектр поведінки, розвиток особистості на певному етапі існування та функціонування, забезпечує адаптацію особистості в сучасному суспільстві [2].

Гнучкість сприйняття життєвих подій, яка дозволяє відносно легко переключатися з однієї діяльності на іншу, дає можливість швидко аналізувати нові неочікувані ситуації, досить швидко включатися у розв'язання незапланованих проблем та труднощів [4].

Отже, життєстійкість як ресурс життєздатності дає можливість людині конструктивно опановувати життєві труднощі, здійснювати ефективне життєве планування та підтримувати психологічне здоров'я.

Досліджуючи роль життєстійкості у будіванні власного майбутнього ми дійшли висновку, що життєстійкість є особистісним потенціалом побудови оптимальної моделі саморозвитку, моделі яка забезпечує постійний пошук автентичних життєвих завдань, максимально наближуючи їх до втілення індивідуальних домагань, прагнень та мрій. Отже, для життєстійкої людини особистісне самоздійснення відбувається досить *екологічно*, тобто перехід від одного життєвого етапу до іншого відбувається досить гармонійно, що відображається передусім на збереженні якості її життя під час постановки та реалізації чергового життєвого завдання [5].

На екологічність сомоздійснення впливає здатність життєстійкої людини ефективно використовувати ресурси структурування та моделювання власного майбутнього. Отже, нестача та недосконалість ресурсів самопрогнозування, структурування та планування майбутнього і є тими перешкодами які постають на шляху ефективного самоздійснення особистості зумовлюючи зростання тривоги та страху перед можливими змінами у житті. Обмеженість ресурсів самопрогнозування «утримує» людину у теперішньому, а іноді у минулому, стримує її особистісне зростання, так би мовити «закриває» для неї майбутнє (там само).

Сьогодні в умовах нестабільних соціально-економічних умовах саме екологічне самоздійснення, дозволяє людині зберігати власні життєві ресурси, утримувати оптимальний баланс між прагненням до успішної реалізації поставлених життєвих завдань та необхідністю зберігати власне психологічне здоров'я.

На нашу думку, підвищення життєстійкості як ресурсу екологічного самоздійснення, сьогодні є вкрай необхідним для сучасній людини яка будує життя бажаної якості у складних, а частіше навіть екстремальних життєвих умовах.

На екологічність самоздійснення впливає готовність особистості до конструктивних трансформаційних процесів, яка дає можливість зменшити ризик виникнення емоційного вигорання особистості за рахунок актуалізації особистісних ресурсів самопрогнозування та структурування майбутнього.

Можна констатувати, що сучасна особистість сьогодні зазнає постійної травматизації, що потребує актуалізацію таких ресурсів життєздатності що забезпечують стійкість, адаптованість та гнучкість особистості.

Таким чином, соціальний запит на розробку дієвих технологій реабілітації широких верств населення України ставить на перший план завдання відновлення та розвитку конструктивних особистісних ресурсів життєздатності. На нашу думку таким ресурсом є здатність керування ризиками. Керування ризиками як процес перетворення невизначеності дозволяє ефективно опановувати складні життєві ситуації, та сприяють успішному самопізнанню та самопобудови особистості в процесі життєконструювання.

Сьогодні щоб підтримувати власну життєздатність людині також необхідно володіти певними персональними прийомами та правилами керування ризиками, формами досягнення безпеки та стабілізації життя. Турбота про безпеку та екологію власного життя сьогодні стає власною відповідальністю кожної людини. Отже, сучасна особистість здійснюючи демаркацію ризику, застосовуючи суб'єктивні способи впливу на ризик переходить на інший, ціннісний рівень саморегуляції. Актуалізація ціннісного рівня саморегуляції дозволяє прискорювати процеси самоорганізації та самозахисту.

Так, потрапляючи в полон травмуючих ситуацій для оптимізації життєконструювання людина використовує адаптаційні ресурси які можуть бути як вродженими так і набутими протягом життя. Всі ці адаптаційні ресурси представлено на нашу думку у стабілізаційних практиках, змістом яких є психологічні особливості захисту та самозахисту. Використовуючи стратегії поведінки щодо врівноваження та стабілізації життєвого простору людина досягає зниження ризикогенності травмуючої події. Оперуючи прийомами стабілізації та врівноваження життя людина має змогу більш чітко окреслити, побачити травмуючи загрози та небезпеки. Нарешті, відбувається актуалізація цінностей обережної та розсудливої поведінки, що веде до самовідновлення.

**Висновок.** Підсумовуючи, можна зазначити, що для особистості, що переживає наслідки руйнівних подій відновлення та підтримання ресурсів життєздатності виконує реабілітаційну функцію. Основними напрямками реабілітації такої особистості є розвиток навичок екологічного само здійснення та оволодіння правилами та прийомами стабілізації, самоорганізації та самозахисту.

## Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2010.
2. Королева Ю.А. Флексибельность как ресурс жизнеспособности современной личности / Ю.А. Королева // Социальная психология и общество. – 2014. Том. 5, № 1.
3. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий / А.И. Лактионова // Вестник МГОУ. – 2010. – № 3. – С.11-15.
4. Ларіна Т.О. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань / Т.О. Ларіна // Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості; за наук. ред. Т.М.Титаренко; Національна академія педагогічних наук України; Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – С. 223-252.
5. Ларіна Т.О. Перспективи оптимізації особистісного самоздійснення молоді шляхом підвищення її життєстійкості / Т.О. Ларіна // Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості; за наук. ред. Т.М.Титаренко; Національна академія педагогічних наук України; Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – С.325-328.
6. Леонтьев Д.А., Рассказава Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказава. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
7. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал, том 26, № 6, 2005. – С. 87-99.
8. Махнач А.В. Международная конференция по проблемам жизнеспособности детей и подростков / А.В. Махнач // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. – С. 131–132.
9. Рыльская Е.А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт / Е.А. Рыльская // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2011. Т. 8, № 3. – С. 9–38.
10. Рыльская Е.А. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст / Е.А. Рыльская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. № 142.
11. Селье Г. «Стресс без дистресса» / Г.Селье; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1982. – 128 с.
12. Титаренко Т.М. Напрями психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни / Т.М. Титаренко // Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій: зб. статей / Ін-т соціальної та політичної психології; Представництво Польської академії наук у м. Києві; Соціально-психологічний методичний центр. – К.: Міленіум, 2015. – С. 3-14.
13. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. – К.: Марич, 2009. – 76 с.
14. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фоминова. – М.: МПГУ, Прометей, 2012.
15. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная: 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с
16. Штомпка П. Социальное изменение как травма (статья первая) / П. Штомпка // Социс. 2001. № 1. – С. 11.

В статье рассматриваются возможности реабилитации личности, которая переживает последствия травмирующих событий. Одним из реабилитационных ресурсов личности является ее жизнеспособность. Показано, что современная личность сегодня нуждается в актуализации таких ресурсов жизнеспособности, которые обеспечивают её стойкость, адаптированность и гибкость. Основными направлениями реабилитации личности, которая переживает последствия травмирующих событий является развитие навыков экологичного самоосуществления а так же овладение правилами и приёмами стабилизации, самоорганизации, самозащиты.

*Ключевые слова:* жизнеспособность, ресурсы личности, реабилитация.

The article discusses the possibility of rehabilitation of the person who is experiencing the consequences of traumatic events. One of the rehabilitation of the individual resources is its resilience. It is shown that a modern person today needs updating resilience of these resources, which provide its durability, flexibility and adaptation. The main directions of the rehabilitation of the person who is experiencing the consequences of traumatic events is to develop the skills of ecological self-realization as well as mastery of the rules and techniques of stabilization, self-organization and self-defense.

*Key words:* resilience, resources of personality, rehabilitation.

**УДК: 615.851 + 34.62: 364-57**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ НА БАЗІ ЦИВІЛЬНИХ ГОСПІТАЛІВ ДЛЯ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ**

**С.О. Лукомська,**

*старший науковий співробітник лабораторії  
методології та теорії психології*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Проаналізовано психологічні особливості учасників бойових дій, визначено форми надання психологічної допомоги та організації реабілітації військових у різних країнах світу, визначено шляхи створення ефективної системи їх психологічного супроводу на базі госпіталів для ветеранів війни.

*Ключові слова:* бойовий стрес, адаптація, психологічна допомога, психологічний супровід.

**Постановка проблеми.** Останнім часом простежується тенденція надмірного наголосу на корекції посттравматичного стресового розладу учасників бойових дій, при цьому акцентується саме на розладі (тобто порушенні психічних функцій), що потребує відповідних медико-психологічних втручань. Втім діагноз «ПТСР» є компетенцією виключно психіатра, психолог може констатувати лише наявність окремих його ознак, а якщо брати до уваги, що саме психолог є первинною ланкою, до якої звертається учасник бойових дій (чи вторинною – після дільничного терапевта, який там само не компетентний у постановці психіатричних діагнозів) то слід говорити про симптоми бойового стресу, реакцію на бойовий стрес, й відповідно до їх вираженості, припускати ПТСР чи запобігати його виникненню.

Зазначимо й те, що натеper більшості психологам доводиться працювати на третьому етапі реабілітаційного процесу (перший – безпосередньо військовий госпіталь, другий – лікарні та госпіталі для ветеранів війни – переважно цивільні, а не військові, третій – громадські організації, психологічні служби, які надають допомогу учасникам АТО), де окрім психологічної допомоги наголос робиться на сприянні соціальній адаптації учасника бойових дій, вирішенні сімейних проблем, професійній перепідготовці та працевлаштуванню. За таких умов ефективна організація психологічного супроводу учасників бойових дій набуває все більшого значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття бойової психічної травми має тривалу історію. Дослідники вказують на згадки Геродотом психосоматичних розладів в учасників Марафонської битви (битва 12 вересня 490 до н. е. під час греко-перських воєн). Зокрема відоме ім'я воїна Епіцеліуса, який повністю втратив зір, без будь-яких зовнішніх пошкоджень. Психологічні зміни і психопатологічні розлади у учасників бойових дій, зокрема ремінісценції, як основний елемент травматичного неврозу військових, описував Лукрецій у I ст. до н. е. Поема Гомера «Іліада» стала одним із перших класичних творів, в якому описана як загальна травматологія, так і реакція воїнів на психотравмуючі події.

Першими описали психологічні проблеми, які виникли у солдат після повернення додому, американські лікарі часів Громадянської війни в Америці (1861 – 1865 рр.) Я.М. да Коста описуючи психосоматичні порушення у солдатів, наголошував, що у клінічній картині спостерігається домінування кардіологічних симптомів, що дозволило автору назвати цей стан «солдатське серце», пізніше відоме як вегето-судинна дистонія чи психовегетативний синдром. Окрім цього, основним діагнозом для військових на той час була «ностальгія», а для її лікування створювалися центри для надання психотерапевтичної допомоги, один із перших – створений у 1863 р. військовий психіатричний госпіталь. Про психотравматизацію військових і труднощі їх соціальної адаптації можна говорити ще із часів російсько-японської війни (1904 – 1905 рр.), коли вперше у військовій історії у безпосередній близькості від зони бойових дій у м. Харбін було створено центральний військовий шпиталь для лікування психічних розладів. Схему психологічної допомоги, створену за часів російсько-японської війни згодом взяли за основу в арміях США, Ізраїлю, Великобританії та інших країн світу [6].

На початку Першої світової війни Міністерство внутрішніх справ Російської імперії 25 липня (7 серпня) 1914 р. розіслало циркуляр губернаторам з проханням визначити кількість наявних місць у будинках для душевнохворих і підготувати земські психіатричні лікарні, а також психіатричні палати лікарень для прийняття нових військових пацієнтів, але взимку 1914-1915 рр. потік психіатричних пацієнтів з фронту і з тилових підрозділів не вміщувався у існуючі психіатричні установи Росії. Перша світова війна була більш психотравмуючою порівняно з попередніми війнами. Артилерійська канонада цілими тижнями, величезні втрати живої сили, коли лише один снаряд міг знищити десятки людей, позиційна війна, що означала багато тижнів і місяців перебування у брудних, сирих окопах, в очікуванні смерті, викликали виснаження нервової системи.



Дослідники Х.-Г. Хофер і В. Еккерт великі масштаби психотравматизації солдатів під час Першої світової війни пов'язують насамперед зі зміненним способом ведення війни, яку також називали «війною в траншеях», тобто військові часто не бачили людей, які їх атакують, оскільки ті знаходилися за кілька кілометрів, втім військові постійно перебували під обстрілами та часто не мали можливості втекти із траншеї [4].

Наслідки психічної травматизації, пов'язані із переживаннями воєнного часу, вивчав російський психіатр Л.Б. Ганнушкін, який у 1927 р описав одну з форм «нажитої психічної інвалідності» і виділив три групи симптомів. До першої з них були віднесені симптоми, пов'язані із збудливістю і дратівливістю. До другої групи Л.Б. Ганнушкін відніс напади депресії або як тривалі й гострі, так і короткі та інтенсивні. Третя група включає ускладнення клінічної картини, які проявляються у різного роду психогенних істеричних розладах. Хвороба розвивається протягом 2-4 років і призводить до стійкого, невиліковного ослаблення інтелектуальної діяльності. На той час симптоми психотравми часто сприймалися як ознака слабкості чи симуляції військового. Таке ставлення позначалося й на способах лікування [1]. Х.-Г. Хофер зазначає, що на той час лікарі вважали, що психічний шок може бути нейтралізований застосуванням електрошоку. Також лікарі використовували гідротерапію (занурення хворого у холодну воду), залишали його в цілковитій темряві. Якщо солдат виявлявся безнадійним, то його відправляли на завод з виготовлення військової техніки [4].

Процес становлення системи психологічної допомоги військовим у різних арміях світу був достатньо складним, часто за принципом заперечення, зокрема якщо спочатку психотравмованих (при цьому психотравма не ідентична травмі головного мозку чи контузії, як це часто постулюється) визнавали хворими і відправляли на реабілітацію подалі від районів бойових дій (досвід Великобританії за часів Першої світової війни), то французи відмовилися від такої практики і почали надавати психологічну допомогу поблизу передової, що значно збільшило відсоток осіб, які повернулися до лав армії, на відміну від англійців, які після евакуації, здебільшого лишалися на мирних територіях [5].

Однією з основних причин виникнення посттравматичних розладів є суттєвий дисонанс між системою моральних цінностей, сформованих у учасників бойових дій безпосередньо під час участі у них, і цінностями, культивованими сьогодні в нашому суспільстві, зокрема надмірна роль фінансового благополуччя і пов'язаних із ним життєвих привілеїв. За таких умов з точки зору демобілізованих, проблемним є саме суспільство, яке слід змінювати і надавати пріоритетів іншим моральним орієнтирам.

Доцільно згадати праці П. Сорокіна, зокрема «Війна і мілітаризація суспільства» (1922 р.), де він вводить поняття «мілітарної соціалізації», ключовими аспектами якого є:

1. Армія, в якій присутня висока ступінь автономії особистості, приречена на поразку. Адже це та організація, де необхідна жорстка дисципліна, контроль і централізація влади.
2. Під час війни відбувається зміна систем цінностей. Формується унікальна система цінностей, в якій чільну роль займають цінності, що дозволяють людині

вижити на війні, ефективно взаємодіяти з іншими людьми відповідно до вимог ситуації. При поверненні до нормальних умов життя гостро постає проблема невідповідності внутрішньої системи ціннісних орієнтацій навколишній дійсності, коли поведінка людини згідно зі сформованою в бойових умовах системою цінностей, щонайменше, є неадекватною як з точки зору соціалізації особистості, так і з точки зору задоволення її потреб.

3. Мілітаризація післявоєнного суспільства, на думку П. Сорокіна, зберігається тому, що війна забирає життя «якісної» частини населення, яка була б здатна ініціювати зміни у мирному устрою суспільства. Так у війнах гинуть, перш за все, найбільш здорові і найбільш працездатні вікові групи [2].

До 20-го століття солдати, які зазнали психічної травматизації у військових діях, вважалися боягузами, а «справжнім чоловікам» слід було соромитись виявляти подібну слабкість, як наслідок – десята частина тих, хто повернувся із поля бою неушкодженими, протягом 1-3 років вмирали або від самогубств, або від необережної поведінки, зумовленої вживанням алкогольних і наркотичних засобів. Цікаво, що подібна тенденція спостерігається й у наш час, в умовах сучасної соціополітичної ситуації в Україні. Лікарі часів Громадянської війни в Америці (1861 – 1865 рр.) ввели в обіг поняття «ностальгія» (або «солдатське серце»), наголошуючи, що у клінічній картині спостерігається домінування кардіологічних симптомів. Відстрочені психічні явища у ветеранів першої світової війни З. Фройд назвав «військовим неврозом», який не слід ототожнювати із «неврозом травматичним», отриманим під впливом фізичної травми. Військовий невроз за З. Фройдом є Его-конфліктом, конфліктом між мирним та войовничим Его солдата, що виявляється у ситуаціях повоєнного існування, коли набуте агресивне Его намагається витіснити мирне Его і скеровує поведінку військового у руйнівне русло. Втім створення окремих галузей – військової психіатрії та військової психології, а відповідно й комплексного аналізу впливу бойових дій на функціонування солдата стало можливим лише із розумінням того, що вираженість бойового стресу залежить не лише від біологічних факторів, але й значною мірою від соціокультурних [3].

Натепер дослідниками виявлено три групи факторів, які впливають на здатність військових протистояти бойовому стресу: біологічні (темперамент і фізичні якості), міжособистісні (культурні та соціальні) та інтрапсихічні (індивідуально психологічні). Бойовий стрес – поняття багатовимірне, яке охоплює травму, хворобу, фізичне і психологічне виснаження, каліцтво, боягузтво, агресивні і деструктивні патерни поведінки.

**Мета** статті: визначення особливостей психологічного супроводу учасників бойових дій на базі госпіталів для ветеранів війни.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема впливу бойових дій на психіку військових є предметом глибоких і інтенсивних досліджень, як у психології, так і в медицині, втім якщо для України дана тема є відносно новою, то зокрема у США – відображена на у численних науково-практичних дослідженнях, а військова психологія й військова психіатрія посідають чільне місце серед психологічних і медичних галузей відповідно.

Товариство військових психологів (Division 19) входить до складу Американської психологічної асоціації, а численні аспекти військової психіатрії

широко висвітлені у дослідженнях Американської психіатричної асоціації. Натепер Товариство військових психологів має три друковані видання: журнал *Military Psychology* (6 разів на рік), газета *Military Psychologist* (3 рази на рік) і Бюлетень військового психолога (виходить двічі на рік та поширюється виключно серед членів Товариства). Ми проаналізували видання *Military Psychology* і *Military Psychologist* за 2012-2015 рр. та визначили ключові проблеми, актуальні для сучасної зарубіжної психології: лідерство у ситуаціях підвищеної небезпеки, психологічне здоров'я та міжособистісні проблеми учасників бойових дій, моральні дилеми та почуття провини військових у бойових ситуаціях, вплив позитивних емоцій дружин військовослужбовців на зменшення проявів депресії у чоловіків, соціальна підтримка як засіб подолання симптомів стресових розладів у військових, особистісні ресурси, копінг-стратегії та самоефективність учасників бойових дій. Окрему увагу психологи нині приділяють розробці психодіагностичних методик. Зокрема протягом 2011-2015 рр. було розроблено та перекладено на декілька мов такі методики як Питальник психічної стійкості військових (С. Arthur), Питальник травматичних подій, скорочений (P.P.Schnurr, BTQ), Питальник життєвих подій за DSM-5 (LEC-5), Питальник травматичного стресу (TSS).

Психологічна підтримка учасникам бойових дій у США, Великобританії, Португалії та в інших країнах здійснюється на базі як цивільних лікарень, військових шпиталів, так і у ветеранських організаціях. Зазначається, що 20% ветеранів мають психічні розлади, при тому, що перед вступом до лав Збройних сил усі проходять ретельний відбір і вважаються цілком здоровими. Однак по поверненні у мирне життя 10% учасників бойових дій поповнюють лави безробітних і безхатків, актуальною лишається й проблема зловживання токсичними речовинами. У цьому контексті цікавим є досвід Черкаського госпіталю для інвалідів війни, де створено виїзну бригаду у складі терапевта, психолога і психотерапевта, які спільно із місцевими соціальними службами відвідують демобілізованих навіть у найвіддаленіших від обласного центру районах.

Наше емпіричне дослідження проведене на базі відділення реабілітації учасників АТО при Черкаському обласному госпіталі для ветеранів війни. По суті це перший в Україні цивільний медичний заклад, де створено та реалізовано систему комплексної медико-психологічної допомоги бійцям. У серпні 2014 р. керівництвом Черкаської обласної ради перед КЗ «Черкаський обласний госпіталь для ветеранів війни» було поставлено завдання у найкоротший термін відкрити Центр реабілітації учасників АТО на 50 ліжок. Виконання цього завдання здавалося нереальним, оскільки для повноцінної роботи Центру необхідні були окремі приміщення, обладнання, кошти та штат працівників. Тому під Центр реабілітації було реорганізовано одне із терапевтичних відділень госпіталю (працівники якого мають великий досвід роботи із реабілітації ветеранів війни та воїнів-афганців), зроблено капітальний ремонт і починаючи із жовтня 2014 р. Центр почав функціонувати, приймаючи на реабілітацію учасників АТО, які знаходилися на ротації чи у відпустці.

Метою емпіричного дослідження було визначення психологічних особливостей учасників бойових дій (переважно демобілізованих чи таких, що перебувають у відпустці) задля покращення організації їх психологічного

супроводу. Було використано наступні методики: колірний тест Люшера (в адаптації Л.М. Собчик), «Внутрішня мотивація» (питальник каузальних орієнтації Е. Десі і Р. Райана), «Шкала автентичності» (А.М. Wood, 2008, в адаптації С.Нартової-Бочавер і В.Бардадімова, 2012), методика вимірювання психологічної пружності Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC, 2007), питальник «Індекс життєвого стилю» Плутчика–Келлермана. Загалом у дослідженні взяли участь 72 учасника бойових дій на Сході України.

У емпіричному дослідженні ми визначили особливості вираженості автентичності при різних каузальних атрибутіях, копінг-стратегіях і вираженості стресостійкості учасників бойових дій. Для вивчення вираженості автономії ми використали методику «Внутрішня мотивація» (питальник каузальних орієнтації Е. Десі і Р. Райана). Дана методика дозволяє оцінити показники за такими шкалами як: автономний, зовнішній і безособовий контроль. Для визначення рівня автентичності використано «Шкалу автентичності» (А.М. Wood, 2008, в адаптації С. Нартової-Бочавер і В. Бардадімова, 2012). Згідно із даною методикою, автентичність є найсильнішим фактором, що визначає рівень суб'єктивної задоволеності життям. У контексті дослідження нами перекладено та апробовано методику вимірювання психологічної пружності Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC, 2007), яка визначається як процес адаптації особистості до сильних стресових умов, що змінюється із набуттям людиною життєвого, у тому числі й травматичного досвіду. Колірний тест Люшера дозволяє оцінити емоційний стан та загальні особистісні характеристики досліджуваних, а опитувальник Келлермана-Плутчика спрямований на визначення ступеню використання індивідом різних механізмів психологічного захисту.

Отже, за результатами дослідження виявлено, що учасників бойових дій характеризуються переважно автономним внутрішнім контролем (52,8%) , тобто керуються власнообраними засвоєними зразками поведінки, чутливі до схвальних оцінок від референтних осіб, проявляють ініціативу та впевненість у собі при виконанні діяльності. Автономний тип з переважаючим власним спонуканням характеризує досліджуваних як відповідальних і самоорганізованих, ініціативних та активних у прийнятті важливих рішень свого життя, схильних до креативного розв'язання життєвих проблем. У 89,5% з них виявлено високий рівень психологічної пружності і високий рівень автентичності, зокрема автентичність самовиразу властива 88,2%; необмеженість іншими – 85,3%; самоприйняття – 97,1% досліджуваних.

Безособовий внутрішній контроль виявлено у 36,1% опитаних. Вони орієнтуються переважно на суспільно прийняті стереотипи, будуючи певною мірою залежними від них. Їхня поведінка виявляється у прагненні зробити висновок на підставі обмеженої інформації, це значною мірою полегшує життя досліджуваних, дозволяючи усі події приписати зовнішнім обставинам або проявам долі. При цьому люди не відчують себе автономними і здатними самостійно приймати рішення. У 73,1 % з них спостерігається низький рівень психологічної пружності і у 65,4% - автентичності, при цьому вираженим є така складова автентичності як самоприйняття (84,6%) та спостерігаються низькі показники за автентичністю самовиразу – 76,3% й особливо – необмеженістю іншими – 92,3%.

Досліджувані із зовнішнім видом контролю (11,1%) характеризуються пасивною суб'єктною позицією щодо власного життя. Значною мірою вони покладаються в організації значущих подій на референтних інших, саме тому в них високі домагання та вимогливість до них і низький рівень усвідомлення власної відповідальності за результати своєї діяльності. Досліджувані із даним типом саморегуляції керуються в організації власної діяльності засвоєними інтродюкованими нормами та установками від референтних дорослих, проявляє емоційну залежність від них, мають завищені вимоги до себе й до інших. У 87,5% досліджуваних із зовнішнім видом контролю спостерігається низький рівень психологічної пружності і автентичності (низький рівень автентичності самовиразу у 75,0% опитаних; необмеженості іншими – 87,5%; самоприйняття – 62,5%).

За даними нашого дослідження, учасникам АТО властиво у стресових ситуаціях використання таких механізмів психологічного захисту як витіснення (мотивоване забування травмуючи подій), проекція (виправдання власних вчинків шляхом приписування зовнішнім об'єктам своєї реакції на них) та регресія (повернення до більш ранніх форм поведінки, які колись забезпечували людині емоційний комфорт).

Виявлено, що досліджувані характеризуються емоційною нестійкістю, труднощами соціальної адаптації, нешаблонним самотнім підходом до вирішення проблем, багатою уявою, чутливістю до критичних зауважень, потребою у сильній прихильності і міцних міжособистісних стосунках. Провідною є потреба у розумінні та емоційному комфорті. Властивий активний, але не завжди цілеспрямований пошук вирішення проблем, причини яких не зовсім усвідомлені. Виражений стрес у зв'язку із неможливістю самореалізації, бажання бути лідером часто не задовольняється, що спричинює незадоволеність своїм соціальним статусом. Ці люди характеризуються пасивністю, розчаруванням у докладених раніше зусиллях, що часто виражається у втечі у світ фантазій та ілюзій. З'ясовано, що найбільше досліджуваним властива так звана інтернальність, яка полягає в тому, що вони вважають події свого життя залежними від них самих та є закономірним результатом їх власної діяльності. У 93,1% досліджуваних виявлено високий рівень втоми, виражена потреба у спокої та відпочинку.

За таких умов стає актуальною проблема відновлення особистісної автономії учасників бойових дій у контексті їх повоєнної реабілітації. Наш досвід роботи у госпіталях з одного боку доводить можливість реалізації даного завдання (наявні ресурси, достатня підготовка психологів), а з іншого – ставить його під питання. Оскільки демобілізовані після 1-2 хвиль мобілізації готуються бути знову призваними в АТО під час наступної хвилі і за їх словами «не мають потреби адаптуватися у мирному житті бо вже скоро на них знову чекає життя воєнне».

**Висновки.** Загалом, проведене нами пілотне дослідження виявило першочергову значущість психологічної та професійної реабілітації демобілізованих із зони АТО (зазначимо, що досліджувані мали переважно легкі фізичні травми, які не завдали суттєвої шкоди їх здоров'ю, в іншому випадку на перший план виходить медична реабілітація, що в комплексі має поєднуватися із психологічною та професійною). Ми спостерігаємо тенденцію зміни ціннісних орієнтирів учасників АТО, якщо ще півроку назад військові вважали своїм обов'язком захист України, як

великої Батьківщини, що тепер першочерговим стає захист власної родини, своїх близьких і не лише від реально існуючого ворога, а й від життєвих негараздів і соціально-економічної скрути насамперед.

Зрозуміло, що при побудові системи психологічної допомоги учасникам бойових дій не варто обмежуватися лікувально-профілактичними установами, а й залучати громадські організації, релігійні установи, освітні заклади до створення системи реабілітаційних послуг. Зокрема цікавим у цьому контексті є зарубіжний досвід. Так перший етап психологічної допомоги учасникам бойових дій в арміях США полягає у розмові із капеланом або іншим духовним наставником. Саме він може оцінити вираженість бойового стресу у військового і скерувати до інших медико-психологічних служб чи обмежитись власною допомогою (за відсутності серйозніших проблем). На другому етапі відбувається звернення учасника бойових дій до медичних установ (лікарень, багатопрофільних центрів) і закладів збереження психічного здоров'я, де надається амбулаторна спеціалізована психологічна допомога із подолання наслідків бойового стресу. На третьому етапі військовий скеровується до ветеранських організацій, де окрім психологічної допомоги наголос робиться на сприянні соціальній адаптації учасника бойових дій, вирішенні сімейних проблем, професійній перепідготовці та працевлаштуванню.

### Список використаної літератури

1. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. / П.Б. Ганнушкин. – М.: Север, 1933. – 124 с.
2. Сорокин П.А. Война и милитаризация общества / П.А. Сорокин // Артельное дело. – 1922. – Январь-февраль (№ 1). – С. 3-10.
3. Съедин С.И. Психологические последствия воздействия боевой обстановки / С.И. Съедин, Р.А. Абдурахманов. — М.: МО РФ, 1992. – 69 с.
4. Hofer H.-G. War, Trauma, and Medicine in Germany and Central Europe (1914-1939). / H.-G. Hofer, C.-R. Prüll, W.U. Eckart. – Freiburg: Centaurus 2011. – 203 p.
5. Horowitz M.J. A prediction of delayed stress response syndromes in Vietnam veterans / M.J. Horowitz, G. F. Solomon // J of social issues: soldiers in .... and aftes Vietnam. - 1975. - Vol. 31, N. 4. - Pp. 67-80
6. Paul O. Da Costa's syndrome or neurocirculatory asthenia / O. Paul // British Heart Journal. – 1987. – Vol 58 (4). – Pp. 306–315.

Проанализированы психологические особенности участников боевых действий, определены формы оказания психологической помощи и организации реабилитации военных в разных странах мира, определены пути создания эффективной системы их психологического сопровождения на базе госпиталей для ветеранов войны.

*Ключевые слова:* боевой стресс, адаптация, психологическая помощь, психологическое сопровождение.

Analyzed the psychological characteristics of combatants, defined forms of psychological care and rehabilitation of war around the world, the ways of an effective system of psychological support at the hospitals for war veterans.

*Key words:* combat stress, adaptation, psychological assistance and psychological support.

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

**А.Г. Обухівська,**

*завідувач лабораторією методичного забезпечення  
психолого-медико-педагогічних консультацій*

*Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;*

**Т.Д. Ілляшенко,**

*провідний науковий співробітник лабораторії  
методичного забезпечення роботи  
психолого-медико-педагогічних консультацій*

*Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

У статті розглядається проблема психологічної реабілітації сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку. Визначається зміст потреб батьків і сиблингів дітей названої категорії у психологічній допомозі. Також обговорюються форми освітньої і реабілітаційної роботи з батьками в умовах психолого-медико-педагогічної консультації з метою підвищення їхнього соціального функціонування і психолого-педагогічної компетентності.

*Ключові слова:* сім'я, яка виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку; дезадаптація; деструктивна поведінка; психологічна реабілітація; психолого-медико-педагогічна консультація.

**Постановка проблеми.** Психологічні проблеми сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями психофізичного розвитку, для вітчизняних досліджень і практичної роботи є порівняно новими.

Радянській педагогічній системі було властиве применшення ролі батьків, родинного виховання дітей. Особливо відчутно воно позначилося на долі сімей, які виховували дітей, які потребували спеціальних умов навчання і розвитку. Відомо, що такі умови забезпечувалися за окремими винятками у спеціальних школах-інтернатах. А це – відрив дитини від сім'ї і фактичне позбавлення батьків участі у її вихованні. За таких обставин інтерес до батьків обмежувався виключно необхідністю переконати їх у потребі спеціального навчання для дитини і фактичного вилучення із сімейного середовища.

Повернення нашого суспільства до сімейних цінностей також найбільш виразно виявляється у нових тенденціях навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами ( у цьому смисловому контексті йдеться про дітей з порушеннями психофізичного розвитку у тому числі й з інвалідністю).

Насамперед, створюються умови для виховання дітей цієї категорії в сім'ї.

Сьогодні батьки уже мають можливість обирати різні форми навчання дитини. Насамперед, впроваджується інклюзивна форма навчання, де продуктивність співпраці фахівців з батьками вирішує успіх справи.

Чим більше відкривається можливостей для активності батьків у вихованні своїх дітей, тим вищими стають вимоги до їхньої компетентності і психологічної готовності її набувати. Сама тільки необхідність вибору форми навчання, не кажучи уже про участь у навчально-реабілітаційній роботі, потребують від батьків багатьох знань і здатності бачити позитивні перспективи життя своєї дитини і власного життя. Тому сьогодні підвищення батьківської компетентності і батьківського психологічного здоров'я, довіри до фахівців, досягнення партнерського взаєморозуміння є завданням номер один у налагодженні ефективної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Зрозуміло, що у розв'язанні цього завдання чільне місце займає психолого-медико-педагогічна консультація. Саме тут батьківські проблеми постають найвиразніше і часто виявляються у гострій конфронтації батьків з фахівцями. І справа тут не тільки у небажанні батьків розлучатися з дитиною, віддаючи її в інтернатну установу, як вважалося раніше. Сьогодні у багатьох випадках така загроза перед батьками не постає, а тимчасом конфронтаційні тенденції не пом'якшуються, а навпаки, навіть загострюються, набувають нових форм і навіть набирають більшого суспільного резонансу. Усе це і змушує глибше поглянути на витоки деструктивної батьківської позиції.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння психологічних проблем сімей, які виховують дитину з порушеннями психофізичного розвитку прийшло до нас разом із вивченням світового досвіду допомоги дітям цієї категорії, який ми можемо тепер вивчати, і який переконує, що допомога їм можлива тільки через допомогу їхнім батькам. Батьки ж, у яких народилася дитина з вказаними порушеннями, переживають складні життєві колізії, з яких часто вийти на конструктивне бачення свого подальшого життя і життя своєї дитини самотійно не можуть і дуже потребують різних способів психологічної підтримки. Це – група ризику, з якою потрібно працювати, щоб зберегти її повноцінне соціальне функціонування, у якому найважливішим є батьківство.

На жаль, тривалий час ми жили в умовах, коли питання психологічної допомоги цій категорії батьків, як і багатьом іншим, навіть не виникало, бо й для самої практичної психології у суспільстві не знаходилося місця.

Інтерес до психологічної допомоги людям у різних складних життєвих обставинах в останні два десятиліття у нашій країні швидко зростає. Здобувається і практичний досвід, зокрема, психологічної допомоги сім'ї. З'являються цікаві вітчизняні дослідження із проблем тих сімей, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, та узагальнюється багатий світовий досвід з цих питань.

Розуміння переживань батьків, пов'язаних з народженням дитини, яка розвивається не так, як усі інші діти, дозволяє дедалі більше задумуватися над тими психологічними станами, з якими батьки зі своїми дітьми приходять до психолого-медико-педагогічної консультації, і чому з боку батьківських громадських організацій часто лунають заклики до ліквідації консультацій як дискримінаційного органу.

Причини деструктивної поведінки батьків ми бачимо пов'язаними з особливим психологічним станом, коли вони неспроможні прийняти виявлені відхилення у розвитку дитини та рекомендації щодо її навчання і виховання. Такі



батьки не можуть стати учасниками реабілітаційного процесу і потребують великої підготовчої роботи, щоб успішно співпрацювати з фахівцями.

Повідомлення про те, що дитина має ті чи інші порушення у розвитку для батьків є горе, переживання якого має свої закономірності. Найперша реакція – шок, коли батьки почувають себе у прірві між усім тим, чим вони жили раніше і що водночас стало минулим, і майбутнім, яке сприймається як крах, який вони прийняти не можуть. Цей тяжкий стан довго тривати не може і на зміну йому підсвідомо приходить інший – заперечення. На відміну від переживання гострого горя, пов'язаного з іншими обставинами, стан заперечення у випадках повідомлення про психофізичні порушення дитини може тривати як завгодно довго: батьки або не вірять у порушення або шукають способів вилікувати дитину. Період стану заперечення є найважливішим для психологічної допомоги сім'ї і водночас найтяжчим, бо саме цей стан у переважній більшості випадків провокує конфлікти між батьками й усіма тими, хто намагається залучити їх до розв'язання реальної проблеми, якої вони не хочуть бачити.

Аналізуючи психологічні механізми, які протягом років підтримують цей деструктивний стан, фахівці з проблем сім'ї, яка виховує особливу дитину, говорять про підсвідоме неприйняття батьками дитини з порушеннями психофізичного розвитку через неможливість позбутися образу тієї ідеальної дитини, якої вони очікували (Фюр Гурли [3]). Тому часто боротьба за дитину підсвідомо стає боротьбою за те, щоб зробити її такою, яка б відповідала тому образу здорової дитини, з яким батьки не можуть розлучитися, і прийняти нову реальність.

У когось цей стан невизнання реального стану дитини закінчується швидше і починається вихід на конструктивне вирішення проблеми. У інших триває довго, змінюючись то надією, то відчаєм. А багато хто так і не може з нього вийти, принаймні, без сторонньої допомоги. Тоді настає стабілізація деструктивного емоційного стану й особистість батьків, а разом і їхніх дітей, зазнає різних деформацій. Це змушує їх жити у певній ізоляції і конфронтації із суспільством.

Одним із проявів деструктивного стану батьків є агресія, потреба знайти винних у тому, що сталося з дитиною. Ними звичайно стають лікарі, психолого-медико-педагогічні консультації і педагоги. Одні виявляються винними у тому, що припустилися якихось помилок під час пологів, неправильно лікували дитину і призвели до порушень розвитку, другі – у тому, що виявляють порушення, яких батьки не хочуть бачити, треті – у тому, що «не вміють» навчати дитину.

Проте багато батьків без проявів відвертої агресії теж дуже тяжко страждають від неприйняття реального стану дитини. Виявляється це, насамперед, у пориванні стосунків із звичним оточенням, навіть з родичами. Ізоляцію, у якій опиняється сім'я, часто пов'язують із соромом, який переживають батьки через народження дитини з порушенням у розвитку.

Наш досвід у розв'язанні численних проблем стосунків психолого-медико-педагогічної консультації з представниками громадських батьківських об'єднань переконує, що сьогоднішня їхня боротьба за «права» своїх дітей часто ґрунтується саме на неподоланих проблемах прийняття хворої дитини, заперечення її особливостей, потреб і способів їх задоволення. Саме цей деструктивний стан батьків підживлює нігілістичні тенденції у розумінні проблем дітей з

психофізичними порушеннями, які підтримуються і не достатньо компетентною частиною суспільства, а іноді й засобами масової інформації.

Найчастіше, дослідження психологічних проблем сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку, переважно торкаються тяжких випадків, які суттєво змінюють усталений спосіб життя сім'ї і вимагають прийняття нової реальності. А це і руйнування сподівань на вимріяне майбутнє дитини, часом і відмова від професійних планів, особистих потреб та інтересів, особливо матері, якій доводиться багато часу віддавати догляду за дитиною. Зазнають випробування на міцність подружні стосунки. Це підтверджує і наше обстеження сотні сімей, які виховують дітей з тяжкою інвалідністю переважно через дитячий церебральний параліч. Серед них повних сімей виявилось 65, а неповних – 35. Вражаючим є те, що у тридцяти п'яти неповних сім'ях батьки пішли з сім'ї у двадцяти чотирьох випадках після встановленні дитині діагнозу.

Детальніше знайомство з повними сім'ями показало, що з шістдесяти п'яти батьків тільки тридцять вісім беруть участь в усіх справах сім'ї. Це – зрілі, стабільні сім'ї, у яких виявилось і чотири вітчими, які зуміли замінити хворим дітям рідних батьків. Тимчасом значна частина батьків живе своїми справами, допомагаючи сім'ям тільки матеріально. Чимало й таких, що хворі на алкоголізм, і більше обтяжують становище дружини, ніж допомагають їй.

Досвід вивчення сімей, які виховують дітей з тяжкими психофізичними порушеннями, виявляє особливості психологічного стану матері, батька, сиблінгів хворої дитини і відповідно – потреб у психологічній допомозі.

Найтяжчим виявляється становище матері, яка, переживаючи гіпертрофовані і може й не зовсім усвідомлені почуття провини у народженні дитини з порушеннями психофізичного розвитку спокутує її зреченням власного життя, відмовою від усього окрім служіння хворій дитині. Це неминуче веде до психологічного виснаження, депресії, і ще більше загання сім'ю у деструктивний стан та негативно позначається на вихованні здорових сиблінгів.

Глибина переживань батька пов'язана з більшою престижністю у порівнянні з безпосередніми почуттями матері. Тому, очевидно, батько тяжче переживає крах надій на соціальний успіх дитини.

Особливої уваги заслуговує проблема сиблінгів дітей, які мають тяжкі психофізичні порушення. З цього питання є цікаві дослідження (М.І. Карпа [1]), на результати яких ми тут посилаємося.

Виявлено, що переважна більшість здорових дітей у сім'ї мають не достатню інформацію про суть і причини порушення розвитку брата чи сестри. У результаті біля половини дітей мають оптимістичні очікування, але менше, ніж у третини дітей вони реалістичні. Це означає, що очікування багатьох дітей з оптимістичними уявленнями про перспективи хворої дитини надалі не справдзуватимуться, що в умовах браку інформації та несприятливого сімейного мікроклімату негативно позначатиметься на формуванні їх особистості, уявленнях про життєві перспективи. Зазначимо, що більшість здорових дітей у сім'ї уявлення про одужання хворої пов'язують з набуттям нею самостійності: здатності говорити, пересуватися. За цими надіями видно прихований страх усе життя опікуватися нею, якщо вона матиме суттєві психічні і фізичні обмеження.

Відсутність зрозумілої інформації сприяє також виникненню страхів, що «хвороба брата може уразити і мене», «у мене теж можуть бути хворі діти», та приводити до думки, що краще взагалі не мати сім'ї.

Разом з тим здорові діти, які виховуються у сім'ї, де є дитина з порушеннями психофізичного розвитку, часто виявляють вищий розвиток здатності розуміти інших людей і співпереживати. Вони краще розуміють соціальні норми і мають вищий рівень саморегуляції. Очевидно, що тут позначається психологічний клімат у сім'ї, де багато є приводів відчувати потребу у співчутті, допомозі та оцінити прояви доброти і людяності навколишніх. Проте ті ж самі фактори, що формують ці позитивні якості, водночас, загострюючи надмірну чутливість, зумовлюють і надмірну тривожність, вразливість, почуття провини, напруженість, дратівливість, схильність до пригніченого настрою. А це вже небезпека виникнення невротичних розладів, формування хворобливих рис особистості.

У залежності від сімейних стосунків у здорових дітей може виникати негативне ставлення до хворого сиблінга, який зосереджує на собі усю увагу батьків і змушує інших почувати себе обділеними батьківською турботою і ласкою.

Діти, можливо гостріше, ніж дорослі, можуть переживати почуття сорому за брата чи сестру з недоліками мовлення, фізичними вадами, а особливо – розумовими. Це змушує дітей жити з таємницею, приховуючи її від товаришів, уникати можливості запросити їх додому. Усе це ускладнює налагодження дружніх стосунків і загострює почуття самотності.

Разом з тим деформація особистості здорових братів і сестер дитини з порушеннями психофізичного розвитку не є фатальною. Вона прямо відображає сімейний мікроклімат: у сім'ї, яка переживши неминучий період розгубленості після народження хворої дитини, здатна реалістично прийняти її стан і потреби та відновити нормальне функціонування, здорові діти мають умови для формування гармонійної особистості. Тому психологічна допомога дітям – це допомога їхнім батькам.

Сім'я одужує від деструктивних переживань, коли настає прийняття реальності і адаптація до життя у нових обставинах. Ознаками такої позитивної трансформації у житті сім'ї є: 1) утворення нового кола спілкування чи вибіркове відновлення старих дружніх зв'язків, випробуваних бідою; 2) здатність до відкритого обговорення своїх проблем, пережитого, поділитися досвідом, прийти на допомогу; 3) поява інтересу до навколишнього життя, відкриття нових можливостей самореалізації; 4) здатність скористатися нагодою перепочити; 5) реальна оцінка обмежень і можливостей розвитку дитини, перспектив її адаптації у соціальному оточенні і готовність їх здійснювати; 6) заперечення свого життя як мучеництва і визнання можливості бути щасливими, як усі інші люди. Досягнення цього стану стабільності робить батьків здатними навчатися і співпрацювати з фахівцями.

Дедалі більше стає зрозумілим, що надання психологічної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями психофізичного розвитку, є конче необхідною функцією психолого-медико-педагогічної консультації, що дозволяє їй вийти на новий, вищий, рівень функціонування і суспільного визнання.

Сьогодні найактуальнішим завданням допомоги сім'ї у психолого-медико-педагогічній консультації є надання системності цій важливій формі роботи, яка

складається із 1) залучення сім'ї до співпраці з консультацією і 2) застосування різних форм і методів надання їй психологічної допомоги та необхідних знань для плідної співучасті з фахівцями у супроводі дитини з особливими освітніми потребами на шляху її навчання, оптимального розвитку, соціальної адаптації. Обидва ці напрямки роботи, спрямовані на співпрацю з сім'єю, взаємопов'язані.

Щодо першого напрямку, то потребує утвердження нового підходу до взаємодії консультації з батьками: ініційоване консультацією виявлення дітей, які потребують психолого-педагогічного корекційного втручання та інформування батьків про функції консультації. Тут потрібні спільні зусилля психолого-медико-педагогічних консультацій, органів освіти, охорони здоров'я, соціальної політики, громадських батьківських організацій.

Інформаційна діяльність консультації створює ґрунт для систематичної консультативно-освітньої індивідуальної і групової роботи з батьками з метою надання їм психологічної допомоги в оздоровленні сімейного клімату і підготовки їх до продуктивної співпраці з фахівцями у реабілітаційній роботі з дитиною.

Сьогоднішній досвід взаємодії консультацій з сім'єю показує, що об'єктом уваги насамперед стають сім'ї, які виховують дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку. Діти здебільшого користуються індивідуальною формою навчання і мають дефіцит спілкування. У таких сім'ях через обтяженість доглядом за хворою дитиною матері часто не працюють, сім'я веде досить ізольований спосіб життя і терпить від усіх тих негативних психологічних станів, про які йшлося вище. Найчастіше взаємодія консультації з такими сім'ями виявляється у періодичному відвідуванні їх та консультуванні з питань розвиткової роботи з дитиною, виховання у неї. Найчастіше взаємодія консультації з такими сім'ями виявляється у періодичному відвідуванні їх та консультуванні з питань розвиткової роботи з дитиною, виховання у неї у міру можливого навичок самообслуговування, побутової самостійності тощо. Створюються клуби, у яких практикуються періодичні, переважно святкові, зустрічі. Цінність таких зустрічей незаперечна і заслуговує всілякої підтримки, бо сприяє встановленню дружніх зв'язків між сім'ями зі спільними проблемами. Світовий досвід допомоги людям, які опинилися у складних життєвих обставинах, показав, що найбільш цілющим для них є середовище людей з такими самими проблемами. Тут вони, не боячись нерозуміння, можуть вільно говорити, знаходити емоційний відгук і тим полегшити свій душевний біль. Тут навіть без спеціальної організації стихійні обговорення спільних проблем дають можливість батькам одне від одного отримати багато корисного досвіду.

Хоча традиційною залишається психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з тяжкими психофізичними порушеннями, не менш важливою є робота з тими батьками, які не усвідомлюють важливості спеціальної роботи з дитиною через недооцінку порушень у її розвитку. Насамперед, це прояви гіперактивного розладу з дефіцитом уваги, залишені без достатньої корекційної допомоги труднощі розвитку мовлення, зумовлена різними причинами затримка психічного розвитку та інші розлади, які до певного часу не привертають уваги батьків і постають перед ними серйозною проблемою разом з виникненням труднощів адаптації дитини у навчальному закладі. Такі батьки потребують іншої

підтримки: загострення їхньої уваги на серйозності проблеми та необхідності допомоги дитині, вироблення навичок взаємодії з педагогами.

У розширенні і водночас поглибленні змісту психологічної допомоги сім'ї у психолого-медико-педагогічній консультації виразно окреслюються завдання: а) оздоровлення сімейного клімату як умови здатності батьків до конструктивної діяльності, спрямованої на допомогу дитині у навчанні, розвитку і соціальній адаптації і б) освітньої роботи, спрямованої на підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Оволодіння досвідом консультативної роботи з батьками, спрямованої на розв'язання їхніх особистісних проблем – завдання надзвичайно складне, насамперед, тим, що воно потребує підготовки фахівців, яких сьогодні дуже бракує психолого-медико-педагогічним консультаціям.

Проте попри всю складність є такі форми психологічної допомоги батькам, які уже сьогодні консультаціям цілком доступні і здійснюються.

Таким є батьківський семінар, який може поєднувати в собі як освітню роботу, так і власне консультативну, спрямовану на психологічну реабілітацію сім'ї.

Початком роботи семінару є освітні заняття – лекції, які плануються відповідно до тематики, актуальної для групи батьків, що збираються на семінар.

Проте основне завдання семінару – активна робота самих батьків, їхнє спілкування у процесі обговорення ситуації, яка непокоїть когось із членів групи, наприклад, складний випадок з досвіду. Це особливо актуально для групи, об'єднаної спільною проблемою, наприклад, гіперактивного розладу у дитини або подолання гіперопіки, виховання здорових братів і сестер дитини з психофізичними порушеннями і та ін. Подібні семінари є однією з модифікацій групової роботи, запропонованої англійським подружжям психологів Балінт. Сьогодні подібні групові обговорення часто називають груповими дискусіями (І.І. Мамайчук [2], Т.С. Яценко [4]). Вони стали досить поширеними у роботі з батьками, що виховують дітей з психофізичними порушеннями.

Для групових занять слушним є включення тренінгів, які сьогодні набули надзвичайного поширення. Для ефективності їх застосування, на наш погляд, необхідні деякі застереження. По-перше, тренінг повинен бути чітко спрямованим на розв'язання проблеми, задля якої зібралася група. По-друге, його доцільніше включати у роботу групи, яка уже достатньо мотивована і має позитивний досвід зустрічей. По-третє, тренінг корисний поряд з іншими формами роботи як доповнення і продовження їх.

Поширення досвіду надання психологічної допомоги сім'ї у психолого-медико-педагогічних консультаціях набуває вагомого значення у міру зростання мережі консультацій, особливо районних.

### **Список використаної літератури**

1. Карпа М.І. Особливості психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами: Дис. ... кандидата психолог. наук: 19.00.07 / Карпа Мар'яна Ігорівна. – К., 2007. – 214 с.

2. Мамайчук И.И. Психолого-педагогическая помощь семье / И.И. Мамайчук, Л.А. Киреева. – Л., 1986.
3. Фюр Гурли. Запрещенное горе. Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с особенностями развития / Гурли Фюр; пер. с шведск. Т. Антончик. – Минск: ОО «БелАПДИиМИ», 2008. – 84 с.
4. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

В статье рассматривается проблема психологической реабилитации семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями психофизического развития. Определяется содержание потребностей родителей и сиблингов детей указанной категории в психологической помощи. Также обсуждаются формы образовательной и реабилитационной работы с родителями в условиях психолого-медико-педагогической консультации в целях повышения их социального функционирования и психолого-педагогической компетентности.

*Ключевые слова:* семья, воспитывающая ребенка с нарушениями психофизического развития; дезадаптация; деструктивное поведение; психологическая реабилитация; психолого-медико-педагогическая консультация.

The article determines content of psychological help which is required by parents and siblings of children who fall into the mentioned category. Forms of education and rehabilitation work offered to parents in context of psychological, medical and pedagogical consultations, are discussed, as well as the purpose of such work to improve parents' social functioning and competency in psychology and pedagogical matters.

*Key words:* family raising a child with mental and physical impairments; Maladjustment; Destructive behavior; Psychological rehabilitation; Psychological, medical and pedagogical consultation.

**УДК: 159.964.21: 316.776.3/33**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МЕДІА НА ГРУПОВУ ВЗАЄМОДІЮ ПОСТРАЖДАЛИХ БІЙЦІВ АТО В УМОВАХ СТАЦІОНАРНОГО ЛІКУВАННЯ**

**Н.О. Обухова,**  
*молодший науковий співробітник лабораторії  
психології засобів масової комунікації та медіаосвіти  
Інституту соціальної і політичної психології НАПН України*

У статті проаналізовано особливості впливу медіа на взаємодію осіб, демобілізованих з зони АТО. Розглядаються медіапсихологічні чинники, що призводять до негативних наслідків реабілітації та адаптації учасників бойових дій. Визначено коло завдань психологічної допомоги учасникам бойових дій. Зазначені особливості впливу медіа відіграють важливу роль в житті кожної людини, впливають на її адаптацію, відчуття особистісного благополуччя, навіть стан здоров'я.

*Ключові слова:* вплив медіачинників, медіасередовище, стереотипи, ПТСР, реабілітація, взаємодія.

**Постановка проблеми.** Загострення економічної та політичної кризи в Україні визначає деструктивний характер соціальних процесів у суспільстві. У людей виникає потреба весь час бути проінформованими щодо реалій сьогодення, це дає можливість орієнтуватися в складних умовах гібридної війни, але водночас перевантаження суперечливою інформацією призводить до пошуку все нових даних для її аналізу та подальшому нашаруванню протиріч. Медіаінформація має потужний, всебічний вплив на свідомість пересічного громадянина взагалі та на військових, які перебувають у зонах локального конфлікту, зокрема. Інформація зі ЗМІ впливає на особистість, на її психіку і поведінку, формування образу власного «Я», на взаємодію зі світом. Цей вплив є амбівалентним: з одного боку – досить позитивний і допомагає в розвитку, адаптації, самореалізації (Е. Тоффлер). А з іншого боку, він – руйнівний, дезадаптуючий, призводить до деформації сприйняття дійсності (М. Мирошников).

Стрес-фактори підвищеної інтенсивності руйнують і без того травмовану суб'єктність осіб із свіжим досвідом перебування в умовах військового конфлікту. У військових частинах відзначається значна кількість бойових психогенних втрат особового складу в результаті психічних розладів без будь-яких тілесних ушкоджень. У багатьох учасників АТО після повернення додому фіксують випадки неадекватної поведінки, спроби суїциду, проблеми в сімейному житті. За даними досліджень центру з гуманітарних питань збройних сил України, 30-40 відсотків можуть стати безповоротними психогенними втратами, тобто психологічні травми переходять у психіатричні.

Психологічні наслідки екстремального стресу під час бойових дій проявляються у вигляді травматичного та посттравматичного стресу, який призводить до дезадаптації людини в соціальному середовищі. Соціально-психологічна реабілітація та соціальна адаптація військових неможлива без комплексного підходу до процесу реабілітації.

**Мета** статті: з'ясувати особливості впливу медіа на взаємодію осіб, демобілізованих з зони АТО, у соціальному середовищі та виробити відповідні рекомендації щодо їх реабілітації.

**Виклад основного матеріалу.** Стратегія соціально-психологічної реабілітації військових визначається, як комплекс психологічних, соціально-психологічних заходів та система соціальної діяльності, спрямованих на відновлення функціонального стану організму, нормалізацію емоційної, морально-етичної та мотиваційної сфер особистості, досягнення оптимального рівня особистісної адаптації, що забезпечують її військово-професійну працездатність та соціальну адаптацію.

У витоків вивчення проблеми надання психологічної допомоги учасникам бойових дій стоять Б.С. Алякринский, К.К. Платонов, В.А. Пономаренко, Н.Д. Завалова, Г.П. Бутенко та ін. Питання впливу засобів масової комунікації на психологічний стан є об'єктом пильної уваги з боку соціальних психологів (А. Бандура, В. Росс, Р.Харріс, Д. Гербнер, Л. Гросс, М. Морган, Н. Сінбореллі, І. Мейровіц, Н. Поустмен, Ван Евра, Д.Г. Блумер, А. Рубін).

Інтенсивний розвиток системи медіа вимагає оновлення концептуальних засад розуміння взаємодії людини з інформаційним середовищем. Серед новітніх

теоретиків дослідження медіа: українські дослідники – М.М. Слюсаревський, Л.А. Найдьонова, П.Д. Фролов; російські – О.В. Федоров, Н.Б. Кирилова; іноземні – Е. Дайсон, Г.Л. Сквоттер, Б. Стерлін, А. та М. Крокер.

Розробку проблеми соціальної реабілітації військових, на наш погляд, слід здійснювати в контексті вивчення процесів соціально-психологічної реадaptaції особистості з урахуванням потужного впливу мас-медіа.

Наш досвід роботи у психіатричному відділенні шпиталю Міністерства оборони України з військовими, які отримали психологічний стрес в результаті бойових дій, дозволив окреслити проблеми їх взаємодії з інформаційним простором та спілкування з оточуючими. У процесі реабілітації у постраждалих виникає гостра потреба в інформації, перегляд новин стає основним видом дозвілля, яке дає змогу відчувати себе задіяними у вирішенні важливих політичних питань, продовжувати незавершені бойові дії. Перебування два-три місяці на лікуванні приводить до створення малої соціальної групи, яка під впливом ЗМІ та віртуальних зв'язків з товаришами, які перебувають у зоні АТО, формує свою групову реальність. Отримана інформація з різних джерел, як правило, має суперечливий характер, що призводить до дестабілізації процесу лікування та реабілітації військових.

Аналіз соціальних змін в світі, системи побудови сучасного суспільства через теорію структурації (за Гідденсом), свідчить про рефлексивність ЗМІ як явища, заснованого на безперервному моніторингу діяльності інших осіб та демонстрації її по телебаченню та оточуючими [6].

Медіасередовище виконує низку важливих для такої соціальної групи функцій і певною мірою опосередковує перебіг її соціалізації: інформує про навколишній світ та інших людей, дає альтернативні зразки поведінки в соціумі, уможливорює переживання емоцій і почуттів, дає змогу виходити за межі буденності й переноситися у принципово інший (альтернативний, віртуальний) вимір існування. Ці особливості медіасередовища й ефекти перебування в ньому міцно утримують у сфері свого впливу особистість.

Медіасередовище дає можливість пізнавати та підтверджувати інформацію, його установи формують взаємозв'язок з реальними подіями, впливають на соціальні зв'язки. Отже, медіапсихологічні чинники соціальної взаємодії містять багато складових, які спричиняють вплив на особистість.

Психологія медіасприймання передбачає вивчення спектра реакцій: когнітивних, афективних, поведінкових, пов'язаних із медійним втручанням у психіку реципієнтів. Важливим аспектом такого впливу є створення в реципієнтів нових когнітивних структур, які дозволяють інтеріоризувати нові фрагменти дійсності. Цей феномен досліджують у контексті «культивуації знань» та «культивуації думок». Шрум у цьому зв'язку пропонує «евристичну модель обробки ефекту культивуації» [6]. Вінтерхофф-Шпурк наголошує на необхідності вивчати медіальну пам'ять реципієнтів, яка активізує сприйняття мас-медійної інформації [6]. Інформаційна складова характеризує спілкування в цілому і на кожній фазі відповідно до ролі комунікаторів, підтримує емотивно-експресивну, фактичну функції, які безпосередньо не залежать від технічних засобів спілкування і шляхів передачі інформації. Інформаційна складова виражається в категоріях участі, товариськості, братерства, спільної віри.



Отже, інформаційна складова спрямовує спілкування не на поширення повідомлень у просторі, а на підтримання спільноти у часі, публічним виявом підтримки суспільних переконань. Інформаційна складова виробляється в процесі соціально-культурної діяльності, яка сприяє духовному, професійному єднанню людей. Функції інформаційної складової наступні: уніфікація, підтримання згуртованості, демонстрація й привернення уваги, підтримання уваги комунікаторів і доступності шляхів інформації. Сприйняття інформаційної складової є кодуванням й декодуванням висловлювань, які становлять зміст повідомлення. Комунікатори є рівноправними учасниками процесу конструювання змісту повідомлення. Як зазначив Ю. Лотман, це є перекладом з мови свого «Я» на мову твого «Ти» [4].

З-поміж важливих засад безпеки й здорового розвитку суспільства – наявність у ньому системи соціальних регуляторів запобігання поведінковим відхиленням, особливо в ідеологічній сфері, адже саме вони перебувають на першому плані в запобіганні негативним явищам. Їх розвиток особливо важливий у перехідних суспільствах з не досить чіткими моральними орієнтирами. Потрібне збалансування таких регуляторів на противагу дедалі зростаючій дії медіапсихологічних чинників, що стимулюють негативні соціальні явища, зокрема девіантну поведінку в суспільстві та істотним чином провокують у демобілізованих військових з зони АТО неадекватні відповіді на соціальні явища, сформовані під впливом бойового стресу та ілюзорної інформації ЗМІ, такі відповіді, що не відповідають моральним та етичним принципам нашого суспільства.

Специфічна інформаційна структура в пам'яті забезпечує розвиток емоційних станів. «Мережа» включає три компоненти: 1) інформацію про зовнішні події, а також про умови їх появи; 2) інформацію про реакцію на ці події, включаючи мовні компоненти, рухові акти, вісцеральні і соматичні реакції; 3) інформацію про смислову оцінку стимулів і актів реагування.

Ця асоціативна мережа при певних умовах починає працювати як єдине ціле, продукуючи емоційний ефект. Метою психотерапевтичного лікування пацієнтів з ПТСР є допомога в звільненні від спогадів про минуле, які переслідують, та в інтерпретації подальших емоційних переживань як нагадувань про травму, а також у тому, щоб пацієнт міг активно і відповідально включитися в сьогодення. Для цього йому необхідно знову набути контролю над емоційними реакціями і знайти травматичній події, що сталася, належне місце у тимчасовій перспективі свого життя і особистій історії [1].

Перспектива життя особистості розглядається за допомогою інформаційного потоку, який пропонує мас-медіа. З досвіду проведення терапевтичних бесід з учасниками АТО, які перебували на реабілітації, до медіапсихологічних чинників, що визначають негативні наслідки процесу реабілітації учасників бойових дій, слід віднести:

- по перше, формування й **пропагування** в суспільстві певних **стереотипів успішності** без урахування реальних можливостей та законності шляхів її досягнення. Враховуючи, що зв'язок між кризовими процесами в соціально-економічній та ідеологічній сферах досить тонкий, формування таких стереотипів не сприяє загальній психологічній рівновазі суспільства. Вони можуть

служити джерелом конфліктів у родинях, прагнення до певних матеріально-побутових стандартів без урахування їх досяжності соціально схвальними шляхами, особливо в сім'ях демобілізованих з зони АТО, які повернулися після участі в бойових діях, і не можуть адекватно оцінити власні здобутки та недоліки;

- по-друге, медіапсихологічним чинником є **зростання агресивності медіа**, що призводить до зростання криміналізації середовища взагалі, і, зокрема, вибору протиправних методів боротьби тими, хто брав участь в АТО;

- по-третє, в основі втягнення в протиправну поведінку лежать **навіювання, антисоціальна мотивація**. З цим чинником пов'язана певна властивість психіки – вибірковість сприймання відповідно до стану суб'єкта, яка активується та звужує коло уваги.

Ці чинники актуалізують у військових з зони АТО травмуючі події дитинства, руйнують взаємозв'язки з близьким оточенням за рахунок повторного переживання битви за автономію, ініціативу, компетентність та близькість. Травматичні події порушують автономію особи на рівні базової цілісності, розбивають відчуття зв'язку між індивідом та суспільством, викликаючи кризу віри та довіри. Ураження віри та відчуття приналежності до суспільства у постраждалих особливо важкі тоді, коли самі травматичні події включають зраду важливих стосунків. Образи цих подій часто кристалізуються навколо моменту зради. За результатами опитування 246 військових, які були демобілізовані з зони АТО та перебували на реабілітації в шпиталі, вони відчувають зраду іншими своїх переконань.

Дружні стосунки руйнувалися, наприклад, під впливом токсичних речовин, накази іноді суперечили дійсності, родина перебувала під впливом сильних хвилювань за життя учасника АТО і прагнула повернення його додому. Відчайдушне бажання відстояти свої переконання, підтримати товаришів у бойових діях породжувало внутрішні конфлікти, які переростали у зовнішні та додатково стимулювати розвиток ПТСР, депресії, порушення стосунків. Поєднання протилежностей – типове для травмованих осіб. Через те, що їм важко регулювати сильний гнів, постраждалі коливаються між неконтрольованими вибухами люті та нетерпимістю до будь-якої агресії. Власна непослідовність є одним із джерел страждань постраждалого учасника бойових дій після демобілізації. Ця ситуація підсилюється впливом телебачення, що руйнує цінності, які військові відстоювали в зоні АТО.

Людина з посттравматичною реакцією викликає у суспільстві різноманітні відчуття. Від жалю до жаху. ЗМІ, висвітлюючи проблеми взаємодії демобілізованих з суспільством, переважно викликають відчуття негативного ставлення до військових та нівелюють їх патріотизм для самих учасників АТО. Останнє викликає вторинну травматизацію та підсилює страждання.

У результаті роботи нами було визначено, що постраждалі військові хочуть мати в контакт з оточуючими такий зворотний зв'язок, який би підтверджував, що вони боролися за праве діло, що їх участь у жорстокому насильстві морально виправдана і соціально корисна. По суті, йдеться про дію такого механізму психологічного захисту людини, як раціоналізація, що дозволяє військовослужбовцю подолати комплекс провини, виправдатися перед самим

собою, своєю совістю. Крім того, у психологічній картині переживань учасників бойових дій зазначена потреба бути соціально визнаними. Природним є бажання людини бути особистістю, отримати високу оцінку своїх особистих зусиль, дій у людей, які повертаються в мирне життя.

Для вирішення окреслених проблемних моментів постають питання: по-перше, яким чином повернути суспільству повноцінних в психологічному і моральному відношенні громадян, захистити суспільство від розгулу агресії і неконтрольованої спонтанної войовничості. По-друге, як уберегти ветеранів війни, по суті людей з «оголеною», незахищеною психікою від травмуючого впливу жорстокого мирного життя, у тому числі, впливу ЗМІ, поступового психологічного повернення учасників бойових дій з війни і безконфліктного, нетравмуючого «вбудовування» їх у систему соціальних зв'язків і відносин мирного часу.

Специфічна інформаційна структура в пам'яті забезпечує розвиток емоційних станів. «Мережа» включає три компоненти: 1) інформацію про зовнішні події, а також про умови їх появи; 2) інформацію про реакцію на ці події, включаючи мовні компоненти, рухові акти, вісцеральні і соматичні реакції; 3) інформацію про смислову оцінку стимулів і актів реагування. Ця асоціативна мережа при певних умовах починає працювати як єдине ціле, продукуючи емоційний ефект.

*Тому ми пропонуємо використовувати у роботі з учасниками бойових дій інтеграційний принцип, який* полягає в розумінні того, що, незважаючи на різні джерела конструювання, а тому й різні пояснювальні моделі, методично різні напрямки психологічної допомоги досить близькі між собою і взаємодоповнювальні, оскільки в кожному випадку в центрі уваги один і той самий об'єкт – психіка постраждалої людини. Ото ж стає можливим системне поєднання в межах цілісного підходу до мотиваційно-дискурсивної фасилітації технік і методик нарративної терапії, психодрами, позитивної терапії, арт-терапії з обов'язковим урахуванням впливу медіа на особистість.

Соціально-психологічна робота повинна здійснюватися з усіма учасниками бойових дій з метою профілактики розвитку у них посттравматичних стресових розладів, дезадаптації, конфліктів з оточуючими та внутрішньо-особистісних конфліктів, пов'язаних зі сприйманням мас-медійного контенту.

Під психологічною та соціально-психологічною складовими означеної роботи доцільно розуміти діяльність фахівців, спрямовану на відновлення психічних функцій, особистісних властивостей і системи відносин особистості, що дозволяють постраждалим військовим із зони АТО функціонувати в мирному соціумі та його медійному вимірі.

Власне психологічна реабілітація вирішує широке коло завдань психологічної допомоги учасниками бойових дій. І передусім таких, як: гармонізація Я-образу ветеранів війни зі сформованою соціально-особистісною ситуацією (поранення, інвалідність тощо). Рефлексія травматичного досвіду (переживань) за допомогою психологічних технік, що виконуються в групах, грає значну роль у відновленні оптимального стану. Це сприяє усуненню відчуття безпорадності, підтримці і розумінню з боку оточуючих людей, тобто відновленню контакту з мирним соціумом.

**Висновок.** Медіа відіграють важливу роль в житті кожної людини, впливають на її адаптацію, відчуття особистісного благополуччя, навіть стан здоров'я. Інформація, отримана з медіа може стати тригером та джерелом розвитку ПТСР в учасників бойових дій. Медіапсихологічні чинники, що призводять до негативних наслідків реабілітації та адаптації учасників бойових дій: пропагування в суспільстві певних стереотипів успішності без урахування реальних можливостей та законності шляхів її досягнення; зростання агресивності та наполегливості медіа; навіювання, антисоціальна мотивація в інформаційному просторі. Отже, реабілітаційні заходи для учасників бойових дій повинні містити медіаосвітню складову.

### Список використаної літератури

1. Алексеев Т.Ф. Социализация личности: возможности и риски: научно-методический пособие / Т.Ф. Алексеев. – К., 2007. – 152 с.
2. Бенджамин Колодзин. Как жить после психической травмы. Психотерапия, Б.Д. Карвасарский. – Москва: «Медицина», 1985.
3. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура / Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов // Психология телесности: между душой и телом. – М.: АСТ, 2005. – С. 236–252.
4. Д-Р Джудит Герман Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства - від знущань у сім'ї до політичного терору (текст): Д-Р Джудит Герман, переклад з англ. Оксана Лизак, Оксана Наконечна, Олександр Шлапак. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. – 416 с.
5. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчальний посібник / О.Т. Боришполець, Л.А. Найдьонова, Г.В. Мироненко, О.Е. Голубева, В.В. Резун та ін.; За ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Боришпольця. – Миленіум, 2010. – 440 с.
6. Медіаосвіта та медіа грамотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; За науковою редакцією В.В. Різуна. – Київ: Центр Вільної Преси, 2013. – 352 с.
7. Мудрик А.В. Социализация // Магістр. – 1993. – № 3. Алексеев Т.Ф. Социализация личности: возможности и риски, С-69 Научно-методический пособие.-К., 2007.-152с.
8. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб: Питер, 2001. — 272 с: ил. — (Серия «Практикум по психологии»).
9. Соловйов С.С. Трансформація цінностей військової служби / С.С. Соловйов // Социс. 1996. – № 9.
10. Тищенко В.А. Барьеры общения в электронной коммуникации / В.А. Тищенко // Образовательные технологии и общество. – Казань: Казанский государственный технологический университет, 2008. – Т. 11, Вып. 2. – С. 366–377.

В статье проанализированы особенности влияния медиа на взаимодействия лиц, демобилизованных из зоны АТО. Рассматриваются медиапсихологические факторы, которые приводят к негативным последствиям реабилитации и адаптации участников боевых действий.

Обозначен круг заданий психологической помощи участникам боевых действий. Указанные особенности влияния медиа играют важную роль в жизни каждого человека, влияют на ее адаптацию, ощущения собственного благополучия, даже состояния здоровья.

*Ключевые слова:* влияние медиафакторов, медиасреда, медиапространство, стереотипы, ПТСР, реабилитация, взаимодействие.

The paper deals with analyzing peculiarities of media influence on interaction between people demobilized from ATO zone. Media psychological factors which cause negative consequences of rehabilitation and adaptation of combatants are considered. Tasks of psychological help for combatants are determined. Mentioned above peculiarities of media influence play important role in life of every person, affect adaptation, personal well-being, even state of health.

*Key words:* influence of media factors, media surrounding, stereotypes, PTS, rehabilitation, interaction.

**УДК: 159.964.22 + 364.62: 314.151.3-054.73**

## **МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ ІЗ ЗОНИ АТО У ФОРМУВАННІ АКТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ЩОДО НОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

***О.В. Рудоміно-Дусятська,***

*провідний науковий співробітник*

*лабораторії екологічної психології*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, доцент*

***О.О. Вовчик-Блакитна,***

*провідний науковий співробітник*

*лабораторії екологічної психології*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

У статті обговорюється еколого-психологічна концепція організації психологічної допомоги вимушеним переселенцям. Така допомога полягає у забезпеченні психологічної адаптації та реабілітації постраждалих на основі активної розбудови нового способу життя.

*Ключові слова:* спосіб життя, життєва позиція, психологічна адаптація, психологічна допомога.

**Постановка проблеми.** Внаслідок воєнних дій на Донбасі сотні тисяч людей змушені були покинути своє постійне місце проживання та переїхати до інших регіонів України. На жаль, у більшості з цих людей різко погіршилися соціальні та фізичні умови існування. В процесі пристосування до нових умов у переселенців виникла необхідність кардинально змінити характеристики свого звичного, усталеного способу життя – побуту, дозвілля, праці, відпочинку тощо. Глобальні, швидкі та негативні зміни у способі життя найчастіше супроводжуються

соматичними, психо-фізіологічними, психічними розладами різної інтенсивності та тривалості. Такі розлади далеко не завжди можуть бути подолані самотійно. Ця обставина потребує організації психологічної допомоги особам, які опинилися у складній життєвій ситуації зміни на гірше звичного укладу існування.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційно психологічна допомога особам, які потрапили у важку життєву ситуацію організується шляхом індивідуального чи групового консультування, яке в разі необхідності доповнюється елементами психокорекційної чи психотерапевтичної роботи. Однак сьогодні в Україні склалася ситуація, коли допомоги потребують великі групи переселенців, яких не можливо охопити традиційними формами індивідуальної чи групової психологічної роботи. Тому виникає актуальне завдання розробки нових засобів та форм психологічної допомоги, орієнтованих на великі групи людей. Така допомога має демонструвати високу ефективність у підвищенні адаптивного ресурсу людини в умовах погіршення чи різкої зміни життєвого середовища.

Як відповідь на цей актуальний запит співробітники лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України розробляють нову концепцію надання психологічної допомоги переселенцям у подоланні важких станів та адаптації до ускладнених умов існування. Ця концепція орієнтована на використання масових форм та методів соціально-психологічної роботи з особистістю чи групою, перш за все сім'єю, з метою формування активної позиції щодо свого способу життя

Кінцева мета нашої розробки полягає у створенні та верифікації моделі організації соціально-психологічної допомоги переселенцям із зони АТО як суб'єктам розбудови власного способу життя в нових ускладнених умовах існування

Безумовно, ми розуміємо першочерговість та невідкладність соціально-економічних заходів на державному та регіональному рівнях для забезпечення нормального, достойного способу життя вимушених переселенців. Однак, зважаємо й на те, що на тлі складної економічної ситуації в Україні, підвищується значущість врахування та використання суб'єктивно-психологічних детермінант організації «нормального» способу життя самою особистістю чи групою. Пропонований підхід включає до себе систему теоретично обґрунтованих методів соціально-психологічної просвіти, консультування та активного навчання людей як відповідальних суб'єктів такого способу життя, який би виступав засобом адаптації до ускладнених умов життя, забезпечував збереження фізичного та психічного здоров'я особистості.

Розробка такого підходу потребує виділення психологічних аспектів проблеми способу життя та встановлення психологічних детермінант орієнтації людини на його активну розбудову.

У загальному вигляді спосіб життя визначається як організація видів життєдіяльності людини, які складають зміст її повсякденного життя і спрямовані на його підтримку та забезпечення. Як будь-яка організація елементів, спосіб життя характеризується змістом, структурою, динамікою, тобто змістом видів життєдіяльності, їх структурними зв'язками (координаційними, субординаційними), динамічними аспектами видів життєдіяльності і зв'язків між ними.

За змістом види життєдіяльності класифікуються наступним чином:

***Забезпечують матеріальні та соціальні основи життя людини:***

- Діяльність на виробництві;
- Діяльність у домашньому господарстві;
- Діяльність, пов'язана з придбанням і вживанням товарів і послуг.

***Забезпечують процеси соціалізації:***

- Набуття загальної освіти;
- Професійна підготовка,
- Громадська активність;
- Аматорські заняття;
- Фізкультура і спорт.

***Забезпечують соціальну комунікацію:***

- Професійна (формальна) взаємодія;
- Неформальне (в тому числі дружнє) спілкування;
- Сімейні відносини;
- Отримання інформації через засоби масової комунікації;
- Подорожі;
- Пересування всередині населеного пункту.

***Забезпечують відновлення енергетичних витрат:***

- Споживання їжі;
- Дотримання особистої гігієни;
- Пасивний відпочинок, сон [3].

У зв'язках між собою види життєдіяльності утворюють стійку структуру. Як соціальна істота людина зазвичай витрачає основну частину свого часу і ресурсів на ці культурно обов'язкові види активності.

Структурні характеристики способу життя вивчаються у суспільних науках у зв'язку із завданнями опису типового життєвого укладу різних соціальних груп [6]. Спосіб життя при цьому характеризує, по-перше, процес у соціальному макросередовищі, у суспільстві. «Одні й ті ж самі перетворення можуть мати в ... суспільстві різні наслідки для сучасників в залежності від їх приналежності до того чи іншого класу, соціального шару, демографічної групи» [4, с.157] По-друге, це поняття відноситься до процесів у мікросередовищі, які визначаються як індивідуальний спосіб життя та структура його обставин. Процеси у макро- та мікросередовищі значною мірою зумовлюють зміст і зміну статусів, ролей, види та форми життєдіяльності людини, особливо на ранніх етапах її життєвого шляху [2].

Психологічні аспекти вивчення способу актуалізуються, коли йдеться про відношення особистості до обставин життя, які зумовлені процесами у соціальному макро- та мікросередовищі. Показово, що Б.Г. Ананьєв [2], Н.А. Логінова [4] зближують поняття способу життя із розробленим Л.С. Виготським поняттям соціальної ситуації розвитку. Зовнішні чинники здійснюють свій вплив на життєвий шлях особистості через соціальну ситуацію розвитку, яка являє собою систему відношень суб'єкта у соціальній дійсності. Серед відношень особистості особливе місце у формуванні її способу життя займає позиція. «Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки і багатоманітної соціальної діяльності являє собою складну систему відношень особистості ... установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності, цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність» [2,

с. 242]. Таким чином, позиція особистості розкривається як ставлення до свого способу життя, до того положення, яке займає людина в макро- та мікросередовищі, через систему цілей, цінностей, мотивів, установок, які вона реалізує в діяльності, які є результатом та ефектом (і одночасно чинником) формування та розвитку особистості.

Сучасні психологи, які розробляють суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення феноменів життя людини, наголошують на тому, що кардинальне покращення умов життя великих людських спільнот, яке є ознакою сучасності, виступає передумовою формування суб'єктності сучасного способу життя як його суттєвої характеристики. Зокрема, наголошується на тому, що у сучасному суспільстві особистість все частіше включається в сукупність причин і наслідків свого життя не тільки як залежна від зовнішніх обставин, але й як активно їх перетворююча, більше того, як формуюча в певних межах позицію і лінію свого життя [1, с. 16]. Психологічна проблема полягає в тому, що далеко не кожна людина здатна активно, дієво включатися у процес вирішення наявних життєвих колізій та протиріч. З цього приводу Л.І. Анциферова висловлюється таким чином: «Несприятливі життєві умови, фізичні вади можуть переживатися людиною як виклик, що вимагає мобілізації її конструктивних сил. Це ...свідчить про можливість впоратися з несприятливими особистими і соціальними обставинами, тобто активно формувати умови власного розвитку. Але ці ж несприятливі обставини інша людина може сприймати як непереборні перешкоди для благополучного життя і відмовитися від протистояння їм» [3, с. 31].

Узагальнюючи підходи до психологічного вивчення способу життя можна виділити два важливих моменти: по-перше, традиційним предметом дослідження довгий час виступала система відношень людини щодо свого способу життя; по-друге, в останні роки дослідники сфокусувалися на проблемі суб'єктності способу життя, встановленні чинників активної позиції щодо нього. Наголошується на тому, що суб'єкт є здатним в той чи інший спосіб оволодівати умовами свого життя, освоювати, «персоналізувати» їх. Саме така життєва активність суб'єкта є внутрішнім моментом його особистісного зростання, самовдосконалення та збагачення новими можливостями.

На підставі теоретичного визначення психологічного змісту феномену способу життя, ми виділили низку питань, на які слід дати відповідь у кожній ситуації роботи з конкретною групою переселених осіб. Це необхідно для організації ефективної психологічної допомоги у формуванні суб'єктного ставлення до свого способу життя саме цій групі.

По-перше, треба охарактеризувати специфіку соціально-економічних умов у яких опинилася переселені особи та об'єктивний вплив цих умов на формування способу життя з урахуванням демографічних, соціально-культурних, професійних характеристик конкретної групи переселених осіб. Завдяки такому аналізу: 1) Прояснюються об'єктивні обмеження для відтворення в нових умовах всього змісту та структури звичного способу життя; 2) Виділяються ті компоненти способу життя, які зазнали найменших трансформацій. Наприклад, для психолога стає зрозумілим, що більшість людей працездатного віку в групі змушені кардинально змінити



трудова діяльність, бо немає роботи за фахом, однак, мають можливості організувати звичне для себе дозвілля.

По друге, треба визначити типові особливості відношення, позиції щодо нових соціальних та економічних умов, у яких опинилася саме ця група переселенців, і, як наслідок, - до змін звичного способу життя. Рішення цього завдання потрібне для відповіді на питання – наскільки істотним є психологічне підґрунтя для формування активно-перетворюючої, суб'єктної позиції щодо свого способу життя. Методи роботи з групою мають варіювати в залежності від модальності (позитивної/негативної) та інтенсивності відношення.

По-третє, треба визначити психологічні умови та чинники, які б стимулювали людину проявляти активну позицію щодо зміни компонентів свого способу життя. Такий аналіз є засадою виділення конкретних мотивуючих, стимулюючих, підтримуючих заходів щодо створення та реалізації наміру активно розбудовувати новий спосіб життя в складних життєвих умовах.

В-четвертих, треба виділити ті компоненти способу життя, життєві ситуації та прояви повсякденної поведінки, які людина в змозі власноруч змінити для того, щоб зберегти фізичне та психічне здоров'я. Важливо систематизувати всі випадки, коли люди самі намагаються зберегти певні елементи свого способу життя в межах тих можливостей, матеріальних, соціальних, які в них є на цей час, наприклад, сімейні традиції, хобі тощо.

Для збору попередньої інформації за вказаними напрямками застосовуються методи психологічного дослідження: аналіз документів, бесіда та інтерв'ю, опитувальний метод у формі анкетування. З урахуванням отриманої інформації для кожної групи переселенців наповнюються конкретним змістом наступні блоки чи структурні компоненти моделі організації соціально-психологічної допомоги.

Перший блок – **«інформаційно- проблематизуючий»**. Він включає три змістовно окремих підрозділи: 1) Інформування переселенців про об'єктивну соціально-економічну ситуацію їх життя; 2) Про те, які зміни у їх способі життя є відображенням цієї ситуації; 3) Про негативні психологічні наслідки, які наразі можуть супроводжувати пасивне пристосування до об'єктивних негараздів. Якщо побудована цілісна інформаційна стратегія, яка конкретизована щодо певної групи переселених осіб, то останні самі мають дійти висновку про необхідність власноруч перетворити свій спосіб життя, щоб подолати важкі стани, розчарування, депресію.

Другий блок – **«задачний»**. Він полягає у трансформуванні проблеми у конкретну задачу самостійного рішення життєвих питань шляхом відділення того що їм відомо про шляхи вирішення питань, від того, що не відомо. Як правило, переселенці поінформовані про свої права на отримання соціальної та матеріальної допомоги, але вони значно менше знають про те, як можуть самі собі допомогти для зменшення тривоги та психологічної напруги. Психолог має дати інформацію про значення дотримання розпорядку дня, про будову раціонального способу життя, про той зміст життєдіяльності, який запобігає психологічним розладам. На основі синтезу всієї інформації людина формулює задачу - яким засобами трансформувати свій спосіб життя, щоб зменшити тривогу та негативні переживання?

Третій блок **«операційно-проектувальний»**. У ньому проектуються нові форми здійснення видів життєдіяльності, які складають спосіб життя, виділяються

умови та засоби реалізації цих форм, можливі внутрішні та зовнішні обмеження та методи їх подолання. На цьому етапі формується намір трансформувати свій спосіб життя.

Четвертий блок **«корекційний»**. Він передбачає аналіз та систематизацію інформації про виконання індивідуального проекту шляхом анкетування учасників проекту щодо змін у їх життєдіяльності (в тому числі із використанням Інтернету) та надання у разі необхідності консультативної та корекційної допомоги.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – №1. – С. 14-29.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Анциферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного похода / Л.И. Анциферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27-42.
4. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 156-171.
5. Орлова Э.А. Социокультурное пространство обыденной жизни. Методическое пособие по курсу «Культурная антропология» / Э.А. Орлова. – М., 2002. – 104 с.
6. Ядов В.А. Взаимосвязь социологического и социально-психологического подходов к исследованию образа жизни / В.А. Ядов // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – С. 89-92.

В статье обсуждается эколо-психологическая концепция организации социальной и психологической помощи пострадавшему населению. Такая помощь заключается в психологической адаптации и реабилитации пострадавших на основе активного построения нового образа жизни.

*Ключевые слова:* способ жизни, жизненная позиция, психологическая адаптация, психологическая помощь.

The article deals with the ecopsychological concept of organization of psychological aid to victim inhabitants. Such aid is aimed psychological adaptation and rehabilitation of the inhabitants, based on the active construction the new way of life.

*Key words:* method of life, vital position, psychological adaptation, psychological help.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ БОЙОВИХ ДІЙ НА СХОДІ УКРАЇНИ

**О.В. Федан,**

*молодший науковий співробітник  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

У статті наведено основні проблеми, з якими стикаються військовослужбовці із посттравматичним синдромом. Окреслено методи психологічної допомоги учасникам бойових дій на Сході України, охарактеризовано особливості використання групової терапії у психологічній реабілітації військовослужбовців.

*Ключові слова:* ПТСР, групова психокорекція, психологічна допомога.

**Постановка проблеми.** Світова статистика показує, що кожен п'ятий учасник бойових дій за відсутності будь-яких фізичних ушкоджень страждає на нервово-психічні розлади, а серед поранених і калік - кожен третій. Але це лише частина гігантського айсберга – всього масиву різноманітних порушень, які залишаються після екстремальних впливів.

Зростання числа екстремальних ситуацій (бойових дій на теренах України) за останні часи диктує необхідність проводити психокорекційну та психотерапевтичну реабілітацію з солдатами які перебували у зоні АТО. За таких умов актуальність окреслення методів надання психологічної допомоги учасникам бойових дій на Сході України набуває все більшого значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні наслідки участі в бойових діях відомі психологічній науці вже давно ще в працях істориків і філософів Стародавньої Греції, таких, як Геродот і Лукрецій. З давніх-давен звертали на себе увагу вчених характерні симптоми психічної патології у колишніх солдатів, такі як дратівливість, тривожність і напливи неприємних спогадів. Однак перші наукові розробки даної проблеми з'явилися значно пізніше і спочатку також мали розрізнений і невпорядкований характер. Тільки в середині дев'ятнадцятого століття було здійснено перше комплексне дослідження клінічних даних, яке виявило у багатьох колишніх учасників бойових дій підвищену збудливість, фіксацію на важких спогадах минулого, схильність до відходу від реальності і схильність до некерованої агресії [10].

У кінці дев'ятнадцятого століття подібні симптоми були описані у пацієнтів, які пережили залізничну катастрофу, в результаті чого в психіатричну практику був введений термін «травматичний невроз». Природні, соціальні і політичні катаклізми в двадцятому сторіччі надали дослідникам посттравматичного неврозу масу клінічного матеріалу. Так, німецькі лікарі при лікуванні пацієнтів, учасників бойових дій першої світової війни, встановили, що клінічні ознаки травматичного неврозу не слабшають, а посилюються з роками. До такого ж висновку прийшли психологи багатьох країн, зіткнувшись з феноменом «синдрому в'язнів концентраційних таборів», коли люди, що вижили в нелюдських умовах, нерідко

добровільно йшли з уже спокійного і ситого життя, так і не зумівши подолати наслідки важкої психологічної травми. Подібну картину виявили вчені, які досліджують «синдром виживших» – патологічні зміни психіки у людей, які пережили природні катаклізми – землетруси, повені, цунамі. Важкі спогади і нічні кошмари, що приносять в реальне життя тривогу і страх, мучили жертв катастроф роками і десятиліттями. Таким чином, до 80-х років був накопичений досить великий матеріал про психічні порушення, що розвиваються у людей, які пережили екстремальні ситуації. В результаті було сформульовано сучасне поняття про посттравматичний синдром (ПТСР) [10].

**Мета** статті: окреслення особливостей використання методик надання психологічної допомоги учасникам бойових дій на Сході України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальний стан здоров'я учасників бойових дій в Україні, характеризується слабкістю, запамороченням, зниженням працездатності, головним болем, болем в серці, фобічними реакціями, порушеннями сну, розладами статевої сфери, тощо, а у інвалідів доповнюються проблеми, пов'язані з отриманими пораненнями і травмами.

Основними проблемами солдатів є: страх 57%; демонстративність поведінки 50%; агресивність 58,5%; підозрілість 75,5% солдатів. До розладів поведінки (поведінкових особливостей): конфліктність з оточуючими, родичами, колегами по роботі; спалахи гніву; зловживання алкоголем та наркотиками. Також відмічається нестійкість психіки, коли незначні психоемоційні напруження напшовхують особу на: самогубство; особливі види агресій; страх нападу ззаду; відчуття провини за те, що залишився живий; ідентифікація себе з вбитими [1].

Характерні також емоційна напруженість та відстороненість, підвищена дратівливість, агресивність, безпричинні спалахи гніву, напади страху і тривоги. З'являються повторювання яскраві сні бойових ситуацій, нічні кошмари, нав'язливі згадки психотравмуючих подій, що супроводжуються важкими переживаннями, раптові сплески емоцій з «поверненням в психотравмуючі ситуації». Найчастіше присутні думки про самогубство, які у деяких випадках закінчуються реальним здійсненням.

До психологічних проблем також відносять: стан песимізму; відчуття занедбаності іншими; недовіру до інших людей; нездатність говорити про війну; втрата сенсу життя; невпевненість у своїх силах; відчуття нереальності те, що відбувається на війні; тривожність; відчуття, що загинув на війні; потреба мати при собі зброю; неприйняття ветеранів інших війн; негативне ставлення до представників влади; бажання вимісити на будь – кого злість через те, що був посланий на війну, за все, що в ній відбувалося; ставлення до протилежної статі лише як до сексуального об'єкта; потреба брати участь у небезпечних «пригодах».

Діагностика психічних станів, рівня нервово-психічної діяльності, що проводиться психологами і психіатрами, повинна бути основним змістом роботи в ході медичного обстеження військовослужбовців після їх повернення з районів бойових дій. При цьому особлива увага повинна бути приділена проведенню групових та індивідуальних бесід, в ході яких необхідно зорієнтуватись в проблемах, що виникають в процесі реадaptaції учасників бойових дій до звичайних умов життєдіяльності.

Певних реабілітаційних заходів (перш за все в психологічній допомозі) потребують також батьки та члени сімей учасників бойових дій, які самі перебували в психотравмуючій ситуації, чекаючи щодня страшної звістки. Засобом реабілітації таких сімей можуть бути спеціальні центри соціально-психологічної адаптації учасників воєн і локальних конфліктів, а також клуби родичів осіб, які пройшли через військові дії.

Основні зусилля повинні бути зосереджені на спеціальних заходах, що проводяться психологами, психіатрами, медичними працівниками, головним чином на психодіагностиці, психофізіологічному обстеженні, медичних оглядах і на роботі із психорегуляції, психокорекції, інших заходах психотерапевтичного характеру. В першу чергу в поле пильної уваги фахівців повинні потрапити військовослужбовці з ознаками посттравматичних реакцій, які у них спостерігалися на початковому етапі реабілітації безпосередньо після закінчення бойових дій.

Кожна країна повинна організувати ефективну систему охорони здоров'я своїх громадян, а реабілітація є невід'ємною складовою цієї системи. В Україні на сьогоднішній день вже існують поодинокі реабілітаційні центри та відповідні програми для учасників АТО, які надають суттєву підтримку і допомогу сучасним ветеранам.

Психологічна допомога військовослужбовцям – учасникам бойових дій в Україні повинна включати кілька напрямів:

1. Діагностика ПТСР у учасників АТО;.

2. Психологічне консультування (індивідуальне та сімейне). В індивідуальних бесідах необхідно дати військовослужбовцям можливість висловити все наболіле, проявляючи зацікавленість до їх розповіді. Потім доцільно роз'яснити, що пережитий ними стан – тимчасовий, він притаманний всім, хто брав участь в бойових діях. Дуже важливо, щоб вони відчули розуміння і побачили готовність допомогти їм з боку не тільки фахівців, але і близьких, рідних. Потужним засобом психологічної реабілітації є щирий прояв розуміння і терпіння до проблем осіб, які пережили психотравматичні військові умови. Відсутність такого розуміння і терпіння з боку близьких призводить часом до трагічних наслідків, не випадково останнім часом збільшилася кількість самогубств серед учасників бойових дій, а їх алкоголізація та наркотизація стають вже звичними явищами.

3. Психокорекційна робота. Кваліфікована психотерапевтична допомога необхідна тим військовослужбовцям, у яких відзначаються гостро виражені, затяжні порушення адаптації (депресія, алкоголізм, девіантна поведінка тощо).

4. Навчання навичкам саморегуляції (прийомам зняття напруженості за допомогою релаксації, аутотренінгу і іншим методам).

5. Соціально-психологічні тренінги з метою підвищення адаптивності військовослужбовця і його особистісного розвитку.

6. Допомога у професійному самовизначенні, профорієнтація в цілях перенавчання та подальшого працевлаштування.

Психотерапія є обов'язковим і найважливішим складовим процесом реабілітації учасників бойових дій. Її завданням є зниження тривоги і відновленню почуттю цілісної особистості, контролю над тим, що відбувається.

Найбільш поширеним психотерапевтичним засобом допомоги при лікуванні ПТСР у учасників бойових є – *групова психотерапія ПТСР*. Один з найбільш поширених видів терапії для пацієнтів, які пережили травматичний досвід. Часто вона використовується в поєднанні з різними видами індивідуальної терапії. Не існує будь-яких спеціальних рекомендацій щодо того, якому виду групової терапії надаєш більшу перевагу, отже, пропонуються відмінні один від одного напрямки:

- (А) групи відкритого типу, орієнтовані на рішення освітніх завдань або на структурування травматичних спогадів (робота «там і тоді»);
- (Б) групи, що мають задану структуру, націлені на виконання конкретного завдання, на вироблення навичок опанування травмою, на роботу з інтерперсональною динамікою (робота «тут і тепер»).

Огляд численних напрямків групової терапії, який охоплює когнітивно-бігевіоральні, психолого-освітні, психоаналітичні, психодраматичні групи, групи самопомоги, аналізу сновидінь, арт-терапії та безліч інших видів групової терапії, представлений в роботі [8].

Яким би не був груповий формат, групова терапія спрямована на досягнення певних терапевтичних цілей:

- розділене з терапевтом (і групою) повторне переживання травми в безпечному просторі (при цьому терапевту необхідно слідувати за пацієнтом, не форсуючи процес);
- зниження почуття ізоляції і забезпечення почуття приналежності, доречності, спільності цілей, комфорту і підтримки; створення підтримуючої атмосфери прийняття та безпеки від почуття сорому;
- робота в одній групі з тими, хто має подібний досвід, що дає можливість відчувати універсальність власного досвіду;
- позбавлення від почуттів ізолюваності, відчуження, незважаючи на унікальність травматичного переживання кожного учасника групи;
- забезпечення соціальної підтримки і можливості розділити з іншими людьми емоційне переживання;
- прояснення загальних проблем, навчання методам подолання наслідків травми і досягнення розуміння того, що особиста травма вимагає свого вирішення;
- спостереження за тим, як інші переживають спалахи інтенсивних афектів, що дає підтримуючий і підбадьорюючий ефект;
- можливість бути в ролі того, хто допомагає (здійснює підтримку, наповнює впевненістю, здатний повернути почуття власної гідності); розвиток «почуття ліктя», коли учасники групи діляться загальними проблемами один з одним; подолання почуття власної не цінності – «мені нічого запропонувати іншому»;
- можливість дізнатися про життя інших членів групи, таким чином, зміщення фокусу з почуття власної ізолюваності і негативних самозневажливих думок;
- зменшення провини і сорому, розвиток довіри;
- здатності розділити горе і втрату;
- можливість роботи з «секретом» - ділитися з кимось, крім терапевта, інформацією про себе;

- зміцнення впевненості в тому, що можливий прогрес в терапії; важливою підставою для такого оптимізму є оберігаюча атмосфера в групі, яка дає досвід для нових взаємин;

- прийняття груповий ідеології, мови, які дають можливість учасникам групи сприйняти стресову подію іншим, більш оптимістичним чином;

- отримання можливості скласти власне уявлення про реальність змін, які відбуваються з кожним членом групи [8].

Отже, розглянемо конкретніше напрямки психологічної допомоги, які застосовуються при лікуванні ПТСР:

- *Арт-терапія* може бути основним методом роботи із учасниками бойових дій. Арт-терапія сприяє розкриттю внутрішніх ресурсів, оскільки у ході занять клієнт-військовослужбовець з ПТСР отримує можливість дистанціюватися від травматичних переживань за рахунок їх об'єктивації та утримання в візуальних, пластичних образах. Вони можуть «поглянути» на свої почуття, відображені в малюнках або глині, що-небудь розповісти про них, переробити і переосмислити свій досвід. Завдяки поєднанню вербальної і невербальної експресії зміцнюється «я» клієнта і ефективність психотерапії підвищується.

- *Гештальт-терапія* – один із ефективних методів терапії тривожних, фобічних і депресивних розладів, також застосовується при терапії багатьох психосоматичних розладах і роботі з широким спектром інтрапсихічних і міжособистісних конфліктів.

При ПТСР людина у невротичному стані нездатна орієнтуватися на тривалу життєву перспективу (займатися кар'єрою, одружитися, виховувати дітей), тобто нездатна виділяти потреби (фігури) з фону. Відбувається переривання циклу контакту з собою і навколишнім середовищем.

У гештальт-терапії використовуються різні техніки. При наявності синдрому «провини вижившого» (почуття провини за те, що залишився в живих, коли друзі загинули) клієнту-військовослужбовцю пропонують побути своєю провинною і поговорити від її імені, щоб зрозуміти, навіщо вона йому потрібна. Можна також застосувати класичну техніку «двох стільців», коли пацієнт програє незавершену ситуацію, пересідаючи на різні стільці і говорячи від імені людей, які брали участь в цій психотравмуючій ситуації. Клієнт-військовослужбовець вголос висловлює свої почуття і просить вибачення у загиблих, що дозволяє прожити і завершити травмуючу його, незакінчену дію.

- *Когнітивно-поведінкова терапія* ПТСР. Центральне місце в цій формі психотерапії посттравматичного стресу відводиться конфронтації пацієнта з травматичними образами-спогадами з метою поступового ослаблення симптоматики ПТСР. Вона особливо ефективна для подолання унікаючої поведінки, а також для зниження інтенсивності флешбеків і надмірного збудження. Існує кілька варіантів застосування поведінкової терапії для лікування ПТСР. Найбільш відомими на сьогодні техніками є: «вскриваючі інтервенції» (Exposure-Based Interventions, EBI) і EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) – десенсибілізація і переробка травмуючих переживань за допомогою рухів очей, спрямовані на допомогу людині впоратися із ситуаціями, що викликають страх; а також тренінг подолання тривоги (Anxiety Management Training, AMT), в ході якого військові

вчаться контролювати свої переживання тривоги за допомогою спеціальних навичок [3].

- *Метод психодрами Морено.* Психодрама схожа за своєю сутністю із театральною виставою, де в центрі уваги знаходяться творчі та акторські здібності людини. Однак існує і істотна відмінність: у виставі кожен актор чітко знає свою роль і діє за чітко написаним сценарієм, не допускаючи помилок. У театрі сувора дисципліна – за невміння яскраво і оригінально зіграти свою роль актор може поплатитися роботою. Під час психодрами все інакше – тут немає конкретного сценарію, бо сцена пишеться під час виступу, що дає можливість «акторам» розвинути свої творчі навички, відчувати всю багатогранність творчого процесу, імпровізувати. Учасникам не потрібно боятися проявляти ініціативу – навпаки, вона всіляко вітається терапевтом і підвищує ефективність сеансу.

Головною її ціллю є діагностичний та корекційний вплив на неадекватні настрої і емоційне реагування, їх ліквідація, поглиблене самопізнання і обробка соціальної перцепції. Психодрама сприяє розкриттю глибинних емоцій в значно більшій конфігурації, ніж це допускають зробити інші вербальні техніки. Зазначимо, що згідно із нашими спостереженнями, учасникам бойових дій часто складно вербалізувати свої почуття, а тому невербальні методики нерідко виявляються достатньо ефективними.

У процесі психодрами знижується рівень емоційної напруги, тривожності солдатів; вона сприяє формуванню позитивному відношенню до себе, свого стану; розвитку комунікативних здібностей; відновлення функціонального стану організму [7].

- *Метод «дебрифінгу критичного інциденту».* Дебрифінг по суті це психолого-педагогічний метод групової дискусії. Це особливим чином організоване групове обговорення, призначене для того, щоб допомогти учасникам кризового інциденту впоратися з психологічними наслідками кризи, а також виробити навички, необхідні у разі повторного зіткнення з подібною ситуацією. Дебрифінг відноситься до заходів екстреної психологічної допомоги. Він проводиться якомога раніше після події, можливо, через кілька годин або днів після трагедії. Екстрена психологічна допомога характерна тим, що проводиться з людьми у гострому стресовому стані, тобто у стані емоційної та розумової дезорганізації. Процедура дебрифінгу дозволяє учасникам в умовах безпеки та конфіденційності відреагувати на враження, реакції та почуття, пов'язані з подією. Зустрічаючи схожі переживання у інших людей, учасники отримують полегшення, - у них знижується відчуття унікальності і ненормальності власних реакцій, зменшується внутрішнє напруження. У групі з'являється можливість отримати підтримку від інших учасників. Дії мед ораторів дебрифінгу спрямовані на мобілізацію внутрішніх ресурсів учасників, допомогу у підготовці до переживання тих симптомів або реакцій ПТСР (посттравматичного стресового розладу), які можуть виникнути згодом. Обов'язково учасникам повідомляється про те, де вони згодом можуть отримати допомогу. Метою дебрифінгу є зниження тягару психологічних наслідків після пережитого стресу і попередження розвитку синдрому посттравматичних стресових розладів [5].



**Висновки.** Бойові дії накладають помітний відбиток на перебіг психічної діяльності і поведінку військовослужбовців. Бойовий стрес, зігравши свою негативну роль у збереженні цілісності організму і особистості воїна в екстремальних умовах, виступає причиною подальшої дезадаптації учасників бойових подій. По суті саме стресові пристосувальні трансформації за межами ситуації яка небезпечна для життя виявляються негативними, дезадаптивною і утворюють осьову симптоматику бойових стресових розладів. Саме травматичний стрес, який виник під час військових дій, є одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації до мирного життя. Травматичний досвід, відображений в психіці учасника бойових дій, тримає його в стані внутрішньої війни вже після повернення у мирне життя. Відповідно існує потреба в організації реабілітаційних заходів, серед яких чільне місце посідає психологічна допомога.

### Список використаної літератури

1. Гапич Г.Б. Психологічна реабілітація учасників бойових дій [Електронний ресурс] / Г.Б. Гапич. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://ogiv.rv.ua/psycholohichna-reabilitatsiya-uchasnykiv-bojovyh-dij/>
2. Ениколопов С.Н. Психотерапия при психотравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – М., 1998. – № 3. – С. 50 – 56.
3. Калмыкова Е.С. Особенности психотерапии посттравматического стресса. / Е.С. Калмыкова, Е.А. Мисько, Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 44 – 47.
4. Караяни А.Г. Психологическая реабилитация участников боевых действий / А.Г. Караяни. – Москва, 2003. – 80 с.
5. Конторович В.А. Психологічний дебрифінг як одна з форм допомоги незабаром після участі в кризовій ситуації / В.А. Конторович., Г.Л. Анцупова// Особливості прояви посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців - учасників бойових дій та членів їх сімей. Стратегія психологічної допомоги: Збірник статей. - М. Ростов-на-Дону, 2001.
6. Ломакін Г.І. Соціально-психологічні складові соціальної роботи з учасниками бойових дій: [методичний посібник] / Г.І. Ломакін. – Х.: Оберіг, 2014. – 168 с.
7. Психодрама – метод Морено, техніки, тренінг, вправи, види. [Електронний ресурс] – 2015. – Режим доступу: <http://help-med.info/2015/05/08/psihodrama-metod-moreno-tehniki-trening-vpravi/>
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика / Пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1990. –368 с.
9. Турецька Х.І. Психотерапія ПТСР в учасників бойових дій із застосуванням імагінативних технік / Х.І. Турецька // Психологія і особистість. – 2016. – № 1. – С. 226–234.
10. Чередник О.В. Посттравматический синдром или посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) - причины, симптомы, диагностика, лечение и

реабилитации [Электронный ресурс] / О.В. Чередник. – 2014. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.tiensmed.ru/news/posttravm-ab0.html>

11. Якобе Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования / Д. Якобе, П. Дэвис, Д. Мейер. – СПб.: Издательство Б.С.К., 1997. – 240 с.

В статье приведены основные проблемы, с которыми сталкиваются военнослужащие с посттравматическим синдромом. Определены методы психологической помощи участникам боевых действий на Востоке Украины, охарактеризованы особенности использования групповой терапии в психологической реабилитации военнослужащих.

*Ключевые слова:* ПТСР, групповая психокоррекция, психологическая помощь.

In the article the basic problems faced by soldiers with post-traumatic syndrome. Outlined methods of psychological assistance to combatants in eastern Ukraine, characterized the particular use of group therapy in the psychological rehabilitation of servicemen.

*Key words:* PTSD group correction, psychological assistance.

**УДК: 37.013.82-055.52**

## **УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ У ПРОГРАМІ СПРИЯННЯ ФОРМУВАННЮ КОМПЕТЕНТНОГО БАТЬКІВСТВА У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОЛІСИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

**Г.М. Хворова,**

*в.о. завідувача кафедри ортопедагогіки та реабілітології  
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

Стаття присвячена практичним питанням створення та реалізації Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП) у сучасному реабілітаційному закладі.

У вступі статті йдеться про становлення понять «батьківська компетентність», «компетентне батьківство» в понятійному полі сучасної спеціальної педагогіки. Мета роботи: науково обґрунтувати та описати етапи реалізації Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП), визначити методи та очікувані результати етапів.

В основній частині статті наведена порівняльна характеристика існуючих підходів до означеного питання (практичний – патерналістський підхід, психотерапевтичний підхід, наративний підхід), описані відомі функції сучасних реабілітаційних закладів, обґрунтована доцільність введення функції сприяння формуванню компетентного батьківства, викладено зміст компетентного батьківства у дошкільному дитинстві при наявності полісистемними порушень розвитку дитини. Описані етапи впровадження Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП), визначені зміст, методи та прийоми реалізації на кожному етапі: створення посади експерта з компетентного батьківства; вивчення та аналіз конфліктів між батьками та персоналом закладу, модерація конфліктів експертом з компетентного батьківства, управління конфліктами; тренінги компетентного

батьківства за Методикою Незавершених Ситуацій. Все вищевказане дозволить батькам забезпечувати позитивний напрям когнітивного, емоційного, соціального та особистого розвитку дитини з полісистемним порушенням розвитку (аутизм, ДЦП) протягом усього періоду «особливого батьківства»

У висновку наведено узагальнення необхідних заходів та процесів, які є умовою ефективного сприяння компетентному батьківству в реабілітаційному закладі та управлінню конфліктами між батьками та фахівцями. Дана наукова робота є складовою частиною розробки методології формування батьківської компетентності.

*Ключові слова:* діти з полісистемними порушеннями розвитку, батьківська компетентність, взаємодія з дитиною, взаємодія з навколишнім середовищем, забезпечення якості життя, Методика Незавершених Ситуацій.

**Постановка проблеми.** В умовах зростаючого протиріччя між потребами та правами родин, що виховують дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм, ДЦП) та можливостями системи освіти, особливого значення набуває формування батьківської компетентності, високий рівень якої збільшує можливість конструктивного діалогу між батьками та державними інституціями (освіта, медицина, соціальні служби).

Батьківство є базовим життєвим призначенням, важливою соціально-психологічною функцією кожної людини. Життя вимагає від батьків, а особливо від батьків дітей з порушеннями розвитку, цілеспрямованого формування компетентності у сфері «особливого» батьківства, зосередженості на якісному виконанні батьківських функцій. Роль сім'ї у розв'язанні проблем соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку досліджується багатьма вченими, зокрема, Віт. Бондарем, Р. Кравченко, Ю. Мануйловою, М. Матвєєвою, С. Мироною, О.В. Поляковим, В. Синьовим, Л. Смирною, В. Тищенком, О. Хохліною, О. Холостовою, А. Шевцовим та ін.

Результати аналізу наукових досліджень і психолого-педагогічної практики висвітили наявність суперечностей між зростаючими потребами сучасного суспільства в компетентному батьківстві та недостатньою науковою розробленістю теоретичних і науково-методичних основ розвитку батьківської компетентності; між високим рівнем вимог до сім'ї у вихованні дитини з порушеннями розвитку у зв'язку з деінституалізацією державних освітніх та соціальних послуг, впровадженням інклюзивного навчання за місцем проживання та неготовністю батьків вирішувати численні проблеми, які відрізняються від тих проблем, що мають їх родичі та друзі, які виховують дітей без порушень розвитку.

Разом з тим, вивчення науково-методичної літератури з корекційної педагогіки показує, що ця наука поки що залишає проблему формування батьківської компетентності поза своєю увагою. Сам термін «формування батьківської компетентності» майже ніким з дослідників (Н. Назарова, О. Мастюкова, О. Стребелева, О. Приходько, О. Нікольська, О. Баєнська, А. Обухівська, Т. Ілляшенко, А. Душка та ін.) не використовується. Автори вживають терміни «робота з батьками», «психокорекція та психотерапія родини», «проблеми родини», що відображають патерналістський підхід до батьків, які в такому ракурсі виступають як «об'єкт жалю та піклування» або своєрідні «інструменти» в руках фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень засвідчують [5, 6, 7, 9], що в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці розробленню проблеми формування батьківської компетентності у вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку приділяється недостатня увага, оскільки такі роботи спрямовуються переважно на вивчення сімей, які виховують таких дітей: обґрунтування системного підходу (М. Селигман, Р. Дарлінг, Е. Ейдемиллер, І. Добряков та ін.); структура сім'ї, сімейні взаємодії, сімейні функції та життєвий цикл сім'ї (О. Мастюкова, А. Московкіна, М. Іпполітова, М. Семаго, О. Романчук), аналіз актуальних досліджень щодо родин, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку (В. Ткачова). Вивчалися також психологічні особливості батьківського ставлення до дітей з порушеннями розвитку: до дітей з аутизмом (Л. Печерникова, М. Химко), до дітей з моторними порушеннями (Л. Колпакова, О. Романова, Н. Шаронова). Напрацьовано чимало методичних рекомендацій та порад для батьків (О. Мастюкова, А. Московкіна, О. Нікольська, О. Баєнська, А. Шевцов, Л. Чеботарьова).

При цьому відкритим залишається питання вивчення специфіки та формування феномену батьківської компетентності у вихованні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у суто педагогічному та андрогогічному контексті (як формування в батьків певних знань, вмінь та навичок, необхідних для того, щоб вони були здатні формувати в своїх дітей знання, вміння та навички, потрібні їм для досягнення максимально можливої якості життя). Тому особливо важливим є не тільки дослідження психологічних умов формування такого явища, як батьківська компетентність, але і його педагогічної сутності.

Емпіричний аналіз наявної теорії та практики взаємодії батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку з фахівцями демонструють застарілість та обмеженість існуючих поглядів на проблему [8]. Історично склалися наступні підходи до означеного питання:

**1. Практичний – патерналістський підхід.** Відображається у базисно зверхньому ставленні співробітників закладів, фахівців до батьків (навіть коли батьки старші за віком, вищі за рівнем освіти, мають великий батьківський досвід) [5, 6, 7]. У такій моделі стосунків фахівці беруть на себе роль «дорослих», відводячи батькам роль «підлітків», яким весь час розповідають про їх обов'язки та дають різноманітні доручення. Такий підхід, як правило, є частиною «корпоративного стилю» державних корекційних закладів традиційно ще з радянських часів. Він призводить до конфронтації висококомпетентних батьків з фахівцями закладу, крайнім ступенем якої є повна відмова батьків від взаємодії, в тому числі – утримання від користування послугами державної системи корекційної освіти, оскільки такі батьки прагнуть бути «дорослими» та брати участь у прийнятті важливих рішень. Зміна такого становища можлива тільки внаслідок повної зміни акцентів у цьому питанні: фахівці та адміністрація закладу має вважати батьків в першу чергу - не «помічниками, соратниками, виконавцями корекційно-педагогічної роботи» (хоча ці ролі та функції батьків ми не вважаємо несуттєвими) – а «роботодавцями» та «замовниками послуг» усієї системи корекційної освіти та конкретних фахівців зокрема. Як вважає, О. Романчук, [4, с.149] «в Україні, як і в більшості західних країн донедавна, у стосунку між батьками та фахівцями

переважає модель експертного домінування фахівців над батьками. Відповідно до цієї моделі, фахівці є головними експертами щодо дитини, тобто вони самі вирішують, дають вказівки батькам і чекають від них беззастережного їх виконання».

**2. Психотерапевтичний підхід.** За такого підходу батьки розглядаються як «пацієнти», а фахівці – як «лікарі». Цей підхід широко представлений в спеціальній літературі (В. Ткачова, І. Бучилова, Р. Самофал, В. Поникарова, А. Душка). Підхід передбачає однозначну необхідність ретельної психодіагностики та багаторічної психокорекції батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку (яких, на практиці, батькам не пропонують, батьки вкрай рідко мають можливість отримати психокорекційну допомогу, навіть коли насправді її потребують). Але таке бачення ситуації створює своєрідне «ідеологічне підґрунтя» для вищезгаданої моделі експертного домінування фахівців над батьками, оскільки зрозуміло, що людей, які знаходяться «у пролонгованій психотравмуючій ситуації» доцільно весь час скеровувати, домінувати над ними.

**3. Наративний підхід.** Як відомо, одним з підходів до розуміння феномену «особливого» батьківства у психології є трактування появи дитини з полісистемним порушенням розвитку як початку кризи у житті її батьків. Найважливішу роль у виході з кризи має переформування життєвих цілей та цінностей, формування нової перспективи життя. Ознакою виходу з кризи є здатність приймати реальність того, що відбулося, пристосовуючи свої потреби та інтереси до нового сенсу життя. Проявом цих настанов, за переконанням М. Радченко [2], може бути відновлення перерваного кризою життя (повернення до звичного ритму, улюбленої роботи), або переродження в інше за змістом життя: створення благодійних установ та центрів, в яких могла б перебувати дитина, обрання нового фаху. В кожному випадку – це створення власного життя, самостворення. Отже, в основі повноцінної адаптації батьків після народження неповносправної дитини лежать принципи цінності та творчості, що дають можливість перетворювати потенційно руйнівні події життя на стимули духовного зростання та самовдосконалення.

Техніки наративної деконструкції, як способу радикальної зміни погляду на проблему та знаходження нових ресурсів її подолання, є суттєвими та значущими у соціально-педагогічному супроводі сімей з неповносправною дитиною на шляху до адаптації та пошуку нових життєвих смислів.

Наративний підхід є «ідейно близьким» до компетентнісного підходу оскільки дає можливість розглядати наявність дитини з полісистемним порушенням розвитку з позитивної точки зору. Якщо наративні техніки дозволяють батькам переглянути своє ставлення до власного життя, до своєї дитини, самих до себе, змінити це ставлення на позитивне, то компетентнісний підхід дає змогу практично втілити таке позитивне мислення.

**4. Компетентнісний підхід.** В основі підходу лежить уявлення про те, що існує набір умінь, знань, навиків, необхідний і достатній для успішного виконання певної діяльності – спілкування, вчення, управління і т. ін. Звідси виникає можливість емпіричним шляхом (наприклад, через спостереження за успішними суб'єктами діяльності) описати ті уміння, які дозволяють досягати

необхідного результату, задавши тим самим критерій для оцінки будь-якого реального прояву компетентності і прогнозу успішності дій.

Отже, складові компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку входять одна в одну за концентричним принципом. **Ефективна взаємодія родителя з дитиною** сприяє **взаємодії з навколишнім середовищем**, що в свою чергу, створює найкращі умови для досягнення належної **якості життя родителя**.

Провідні ідеї Програми сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку відображені в правилах спілкування фахівців з батьками, що формує батьківську компетентність:

1. Недерективне спілкування. Не спілкуйтесь як керівник з підлеглими, не кажіть: «Ви повинні» - кажіть: «Ви можете».

2. Будьте уважними до батьків, майте час та терпіння вислуховувати їх.

3. Не звертайтеся до них тільки тоді коли вам від них щось потрібно.

4. Не повчайте, а ненав'язливо інформуйте.

5. Помічайте успіх дитини та зусилля батьків. Не кажіть весь час тільки про недоліки, дефіцити та неповносправність.

6. Ви тут для того, щоб вирішувати проблеми, а не говорити про них, та давати батькам доручення. Ви вже компетентні (якщо працюєте на своїй посаді), а батьки можуть стати компетентнішими.

7. Будьте вдячні батькам за те, що вони дали вам роботу.

Для реалізації програми сприяння компетентному батьківству заклад потребує постійно діючого експерта з компетентного батьківства, який виконує функції модератора, тренера, арбітра, адвоката тощо. Цю роль може виконувати психолог, корекційний педагог, соціальний педагог. Обов'язковою умовою є незавантаженість експерта іншими обов'язками.

Реалізація програми сприяння компетентному батьківству передбачає наступні види діяльності, яка відбувається у два етапи:

I етап: «експерт – персонал закладу» (тривалість – від 6 місяців, результат – покращення параметрів взаємодії фахівців з батьками) – навчання фахівців правилам та прийомам безконфліктного спілкування з батьками; вивчення та аналіз конфліктів між батьками та персоналом закладу, модерація конфліктів експертом з компетентного батьківства, управління конфліктами; тренінг за Методикою Незавершених Ситуацій [3], адаптованої для відпрацьовування компетентного реагування фахівців у взаємодії з батьками; вивчення (повторення) основних понять корекційної педагогіки та групова рефлексія на тему: «Теоретичні основи корекційної педагогіки у компетентному батьківському вихованні дітей з полісистемними порушеннями розвитку».

Ознаками готовності закладу до другого етапу є істотне зниження кількості та ступеню напруження конфліктних ситуацій між батьками та фахівцями; загальне покращення психологічної атмосфери; наявність переважної більшості батьків, які виявляють готовність та бажання до участі в групових заходах та зацікавлені у збільшенні власної батьківської компетентності.

II етап: «експерт – персонал закладу – батьки» (тривалість – весь подальший термін роботи закладу, результат – покращення параметрів батьківської компетентності) передбачає регулярні групові зустрічі експерта з компетентного

батьківства та інших фахівців закладу з батьками. Під час таких зустрічей доцільно організовувати тренінги компетентного батьківства за Методикою Незавершених Ситуацій.

Отже, програма сприяння компетентному батьківству дітей з полісистемними порушеннями розвитку, яка діє в закладі (центрі ранньої соціальної реабілітації, спеціальному дитячому садку, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальній школі) має наступні цілі:

1) створення умов для формування в батьків необхідних знань, вмінь, навичок, що забезпечують належне виконання батьківських функцій та максимальну якість батьківського життя як зараз так і в майбутньому;

2) управління конфліктами між батьками та персоналом закладу, досягнення безконфліктної ефективної взаємодії «батьки-фахівці закладу» [1].

Конфлікт [1] — це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок тощо). Для з'ясування суті конфлікту важливо виділити його основні ознаки, сформулювати умови його виникнення.

Управління конфліктами можна розглядати в двох аспектах: внутрішньому (управлінні власною поведінкою у конфліктній взаємодії), цей аспект носить психологічний характер і знаходить своє відображення в галузі психології конфлікту; зовнішньому (відбиває організаційно-технологічні сторони цього процесу, у якому суб'єктом управління може виступати експерт з компетентного батьківства (менеджер), лідер або посередник (медіатор).

**Управління конфліктом** — це цілеспрямований, обумовлений об'єктивними законами вплив на динаміку конфлікту в інтересах розвитку або руйнування тієї соціальної системи, якої стосується даний конфлікт.

Конфлікти поділяються на *конструктивні*, що сприяють розвитку пов'язаної з ними соціальної системи та *деструктивні*, що сприяють руйнуванню соціальної системи.

Залежно від порушених потреб виділяють когнітивні конфлікти та конфлікти інтересів. Конфлікт когнітивний — конфлікт поглядів, точок зору, знань. У такому конфлікті метою кожного суб'єкта є переконати опонента, довести правильність своєї точки зору, своєї позиції.

Конфлікти інтересів можна представити як протиагу конфлікту когнітивному, що означає протиборство, засноване на зіткненні інтересів різних опонентів (груп, індивідів, організацій).

У зв'язку з тим, що розподіл конфліктів на види представляється досить умовним, чіткої межі між різними видами не існує, і на практиці виникають такі конфлікти: організаційні вертикальні міжособистісні; горизонтальні відкриті міжгрупові і т. д.

Знання про сутність, природу виникнення, механізм розвитку конфліктів важливе в практичній роботі експерта з компетентного батьківства. Такі знання допомагають правильно та вчасно діагностувати конфлікт. Для з'ясування сутності конфлікту важливо виділити його основні ознаки, сформулювати необхідні та достатні умови його виникнення.

Доцільно будь-який конфлікт розглядати в статичі (як систему взаємозалежних структурних елементів) і в динаміці (як процес). Конфлікт виникає за умови усвідомлення протилежності інтересів та активної протидії окремих індивідів (чи груп), але це ще не створює реальних умов для його розгортання.

Передумовою для розгортання конфлікту є створення в соціальній системі або колективі потенціалу напруженості. Переростання потенційної напруженості в реальну означає появу суб'єкта конфліктної дії, остаточне формування якого можливе у разі усвідомлення індивідом реального факту нестачі важливого життєвого ресурсу, що складає об'єкт конфлікту.

Характерними рисами конфлікту є невизначеність результату, розходження цілей і образу дій кожної зі сторін. Конфлікт починається тоді, коли сторони починають активно протистояти одна одній, переслідуючи свої цілі. Розвиток конфлікту відбувається з поступовим розширенням складу його учасників, предмета конфлікту. Закінчення конфлікту – припинення протиборства сторін.

Будь-який конфлікт виконує як позитивні (конструктивні), так і негативні (деструктивні) функції та прояви. Основна мета управління конфліктами – запобігання деструктивним проявам конфліктів та сприяти реалізації їх конструктивних проявів.

Управління конфліктами включає такі види діяльності: прогнозування конфліктів і оцінка їх функціональної спрямованості; попередження або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; вирішення конфлікту.

Прогнозування конфлікту – це вид діяльності експерта з компетентного батьківства, що спрямований на виявлення причин даного конфлікту. Попередження конфлікту – це вид діяльності експерта з компетентного батьківства, спрямований на недопущення виникнення конфлікту. Попередження конфліктів ґрунтується на їх прогнозуванні. У цьому випадку на основі отриманої інформації про причини небажаного конфлікту починається активна діяльність з нейтралізації дії всього комплексу його факторів.

Проте конфлікти можна попереджати, здійснюючи, в цілому, ефективне управління соціальною системою. Основними шляхами такого превентивного попередження конфліктів в реабілітаційних закладах можуть бути:

- постійна турбота про задоволення потреб та інтересів фахівців та батьків;
- підбір і розміщення співробітників з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей;
- дотримання принципу соціальної справедливості в будь-яких рішеннях, що стосуються інтересів колективу та особистості;
- підвищення кваліфікації співробітників, формування в них високої психолого-педагогічної культури спілкування, навчання їх прийомам та методам конструктивної взаємодії з батьками дітей з полісистемними порушеннями розвитку.

Стимулювання конфлікту – це вид діяльності експерта з компетентного батьківства, спрямований на провокацію, виклик конфлікту. Стимулювання виправдане стосовно конструктивних конфліктів.

Засоби стимулювання конфліктів можуть бути різними: винесення проблемного питання для обговорення на зборах, нараді, семінарі тощо; виступ із



критичним матеріалом у засобах масової інформації, особиста бесіда з родителем, з яким назріває конфліктна ситуація. При стимулюванні того або іншого конфлікту експерт з компетентного батьківства повинен бути підготовлений до конструктивного управління ним.

**Висновок.** Управління конфліктами є складовою частиною Програми сприяння формуванню компетентного батьківства у реабілітаційному закладі для дітей з полісистемними порушеннями розвитку, важливим напрямком діяльності експерта з компетентного батьківства у закладі. Напрямок включає в себе аналіз та модерацію конфліктів між батьками дітей та фахівцями закладу, проведення тренінгів для фахівців за адаптованою Методикою Незавершених Ситуацій. Все вищевказане дозволить батькам забезпечувати позитивний напрям когнітивного, емоційного, соціального та особистого розвитку дитини з полісистемним порушенням розвитку (аутизм, ДЦП) протягом усього періоду «особливого батьківства».

### Список використаної літератури

1. Ємельяненко Л.М. Конфліктологія: навч. посіб. / Л.М. Ємельяненко, В.М. Петюх, Л.В. Торгова, А.М. Гриненко. — К.: КНЕУ, 2003. — 315 с.
2. Миколайчук М.І. Наративна деконструкція в практиці соціально-педагогічного супроводу батьків дітей з психофізичними вадами / М.І. Миколайчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака.— Вип. ІХХ. В двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. — Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. — С. 178-187.
3. Михеева Н.Д. Методика незаконченных ситуаций (МНС) для диагностики родительской компетентности / Н.Д. Михеева // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. — 09/2010. — № 9 . — С. 49-56.
4. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / О. Романчук. — Львів, 2008. — 334 с.
5. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. — М.: Теревинф, 2007. — 368 с.
6. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В.В. Ткачева. — М.: АСТ; Астрель, 2007. — 318 с.
7. Хворова Г.М. Зміст та рівні батьківської компетентності у корекційно-педагогічному аспекті / Г.М. Хворова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака.— Вип. ХVІІ в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. — Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. — С. 355 — 362.
8. Хворова Г.М. Компетентностний підхід до питань взаємодії батьків з фахівцями в корекційній освіті дітей з полісистемними порушеннями розвитку / Г.М. Хворова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна

педагогіка та психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – № 29. – С.236-243.

9. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / А.Г. Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009. – 483 с.

Статья посвящена практическим вопросам создания и реализации Программы содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП) в современном реабилитационном учреждении.

Во введении статье говорится о становлении понятий «родительская компетентность», «компетентное родительство» в понятийном поле современной специальной педагогики.

Цель работы: научно обосновать и описать этапы реализации Программы содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП), определить методы и ожидаемые результаты этапов.

В основной части статьи описаны известные функции современных реабилитационных учреждений, обоснована целесообразность введения функции содействия формированию компетентного родительства, изложено содержание компетентного родительства в дошкольном детстве при наличии полисистемными нарушений развития ребенка. Описаны этапы внедрения Программы содействия компетентному родительству детей с полисистемными нарушениями развития (аутизм, ДЦП), определены содержание, методы и приемы реализации на каждом этапе: введение должности эксперта по компетентному родительству; изучение и анализ конфликтов между родителями и персоналом заведения, модерация конфликтов экспертом по компетентному родительству, управление конфликтами; тренинги компетентного родительства по Методике Незавершенных Ситуаций. Все вышесказанное позволит родителям обеспечивать положительное направление когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития ребенка с полисистемным нарушением развития (аутизм, ДЦП) в течение всего периода «особого родительства»

В заключении приведены выводы о совокупности необходимых действий и процессов, которые являются условием эффективного содействия компетентному родительству в реабилитационном учреждении. Данная научная работа является составной частью разработки методологии формирования родительской компетентности.

This article is devoted to practical issues of creating and implementing programs promoting competent parenting children with multisystem developmental disorders (autism, cerebral palsy) in modern rehabilitation facility.

In the introduction, the article refers to the establishment of the concepts of «parental competence», «competent parenting» in contemporary conceptual field of special education. Objective: To describe and justify the scientific stages of the Program promoting competent parenting children with multisystem developmental disorders (autism, cerebral palsy), to determine methods and expected results of stages.

The main part of the article describes the known functions of modern rehabilitation facilities expediency input function promotion of competent parenting content described competent parenting in early childhood in the presence of multisystem disorders development. Described stages of implementation of the Programme promoting competent parenting children with multisystem developmental disorders (autism, cerebral palsy), defined the content, methods and techniques at each stage of implementation: the creation of the post of competent parenting expert; study and analysis of conflicts between parents and staff of the institutions, conflict moderation competent expert in parenting, conflict management; competent parenting training on the methodology of unfinished situations. All foregoing enable parents to provide positive direction cognitive, emotional, social and personal development of children with multisystem developmental disabilities (autism, cerebral palsy) throughout the period of «special fatherhood».

In conclusion, generalizations are necessary steps and processes that are effective by promoting competent parenting in a rehabilitation facility. This research work is part of the design methodology of forming parental competence.

## **Секція 5.**

### **Сучасні тенденції розвитку прикладної психології**

**УДК: 159.922.7-053.6 : 044.77**

## **ПІДЛІТКОВЕ ЗАХОПЛЕННЯ ІНТЕРНЕТОМ І ВИХОВНА СТРАТЕГІЯ БАТЬКІВ**

**О.В. Зінченко,**

*аспірант лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

У статті проаналізовано один з важливих аспектів проблеми перебування підлітків у Інтернеті – формування оптимальної батьківської виховної стратегії. У цьому контексті з позицій теорії кризового розвитку запропоновано такі принципи діяльності батьків: з'ясування мотивації мережевого життя дитини, збереження рівноваги між наданням контролю та самостійності, інтеграція з іншими аспектами виховання, трансформація підліткової інтернет-активності у продуктивне русло реального життя. Увагу акцентовано на важливості щирого ставлення батьків до власної дитини та неприпустимості домінування директивної виховної позиції.

*Ключові слова:* батьківські виховні стратегії, інтернет-активність, підліток.

**Постановка проблеми.** Кардинальні психічні й фізіологічні зміни підліткового віку дають підставу для його характеристики як одного з найважливіших і найскладніших відтинків людського життя. Традиційно основним методологічним підходом до розуміння розвитку підлітків є його пояснення крізь призму кризових явищ (Л.С. Виготський, З. Фрейд, Е. Шпрангер, Е. Штерн та ін.). Класичні ідеї стали основою для сучасних досліджень підліткового віку та виокремлення так званої кризи 13 років [5]. Звичайно, означена проблематика може бути дискусійною в плані визначення інтервалів переживань та їх змісту, але факт наявності кризових тенденцій сумнівів не викликає. Оскільки соціальне оточення може як поглибити кризу, так і оптимізувати її, то одним з основних завдань психологічної науки є просвіта вчителів і батьків з метою формування правильних стратегій виховної взаємодії. Донесення такої інформації повинно відбуватися з

урахуванням функціонування сучасних суспільних феноменів, серед яких одним з найбільш значущих є Інтернет.

На сьогодні всесвітня мережа стала вагомим чинником особистісного розвитку, тому ігнорувати її вплив – неприпустимо і навіть шкідливо. Разом з тим неприйнятною позицією є надмірна «демонізація» Інтернету і гіперболізація його потенційних небезпек. Лише об'єктивний підхід, що передбачає з'ясування як позитивних, так і негативних аспектів феномену, є запорукою розроблення ефективної системи профілактичних заходів.

У контексті кризових явищ підліткового віку важливим психолого-педагогічним завданням є максимальне нівелювання негативних аспектів взаємодії з мережею та актуалізація позитивних сторін віртуального середовища. Важливою умовою досягнення цієї мети є координація зусиль сім'ї та школи. На нашу думку, варто запропонувати низку положень, дотримання яких батьками може слугувати основою для стосунків з дітьми-підлітками, які перебувають під впливом Інтернету:

1. *Знання мотивів і потреб, що стимулюють підлітка до користування мережею.* Обізнаність батьків щодо власної дитини, зокрема її спонукальної сфери, дозволяє зважено підійти до планування виховного впливу. Якщо починати діяти без розуміння першооснови дитячої поведінки, то бажаного результату буде важко досягти, більше того – існує ризик реакцій негативізму та впертості, що може трансформуватися у серйозний конфлікт.

Варто пам'ятати, що комп'ютер та Інтернет є важливими складовими сучасного життя, і навички володіння ними є необхідними для кожної людини. Тобто перебування підлітка в Інтернеті (навіть тривале) не можна відразу тлумачити як негативне явище, адже існує низка спонук, що обумовлюють віртуальне життя. Уважне спостереження, довірливе спілкування з власною дитиною допоможе визначити мотивацію мережевої активності підлітка. У цьому контексті доцільно звернутися до відомої класифікації мотивів користування Інтернетом і коротко охарактеризувати кожну спонуку [1]:

*Діловий мотив*, пов'язаний із професійною діяльністю користувача. У підлітків з очевидних причин цей мотив виявлений слабо, проте потрібно пам'ятати про його потенційні небезпеки. Зокрема, прагнення до самостійності, автономії від батьків може спонукати особистість до пошуку легких шляхів фінансового збагачення. Наприклад, дуже привабливою є мережева реклама типу: «Мені 13 років, а я заробляю 500 доларів на місяць», що в кращому разі є джерелом спаму та вірусних загроз, а в гіршому – компонентом шахрайських схем. У таких ситуаціях необхідною складовою виховного впливу батьків є роз'яснення змісту інформаційних небезпек, пояснення структури відповідних агітаційних повідомлень. Помилковою стратегією є директивна, що ґрунтується на словосполученнях «не можна» і «я так сказав», – для підлітків важливою є ґрунтовна аргументація заборони, тому акцентування уваги на негативному аспекті мережевих агіток має супроводжуватися прикладами з авторитетних для дитини джерел.

*Пізнавальний мотив* пов'язаний з отриманням нових знань. У підлітків він виявляється через використання Інтернету з метою пошуку інформації, необхідної для навчання, підготовки та організації шкільних і позашкільних заходів, задоволення власної цікавості, виконання певної роботи (наприклад, ремонт техніки,

приготування їжі тощо). Для уникнення деформації ментальної картини світу має бути сформована критичність мислення, що проявляється у перевірці отриманої з мережі інформації. З огляду на це, важливим напрямом роботи батьків є формування поваги та інтересу дітей до друкованих джерел отримання знань.

На особливу увагу заслуговує інтерес підлітків до сайтів з «дорослим змістом»: порнографією, сценами насильства, жорстокості тощо. Така цікавість зумовлена віковими особливостями (прагненням бути дорослим, статевим дозріванням), але може загострюватися і негативно впливати на формування особистості. У таких ситуаціях важливою умовою ефективної виховної взаємодії є обговорення «незручних» тем через пояснення їх місця у системі людських стосунків. Наприклад, сутність сексуальних стосунків розкривається через розмови про почуття кохання, а теми насильства і жорстокості – через виклик співчуття та співпереживання. Таким чином, набуті знання будуть пов'язані з системою моральних орієнтирів, що, на нашу думку, знизить ризики шкідливих інформаційних впливів з інтернет-середовища.

Не зважаючи на певні проблемні моменти у розвитку пізнавальної сфери, що можуть виникнути під впливом мережі, інтернет-ресурси мають потужний розвивальний потенціал. Зокрема, актуальною є концепція дистанційного навчання, положення якої інтенсивно розвиває група українських дослідників під керівництвом М.Л. Смульсон [2].

*Комунікативний та корпоративний мотиви* є стимулами до спілкування та співпраці. Інтернет-спілкування стало стійким елементом повсякдення сучасних підлітків, але важливо, щоб воно не замінювало реальну взаємодію. Також небезпечною тенденцією є «міфологізація» цього аспекту мережевої діяльності. Так, аналіз результатів нашого дослідження свідчить про те, що підлітки надають перевагу реальним соціальним контактам, а не віртуальним [3]. Тобто складається ситуація, коли те, що ми звикли називати інтернет-спілкуванням, точніше можна охарактеризувати як перебування у соціальній мережі, де основними стимулами є перегляд фільмів, прослуховування музики, ігрова активність, а комунікативні мотиви відходять на другий план.

При заглибленні у віртуальне спілкування важливою є підтримка дитини і допомога їй активізації реальних соціальних контактів, наприклад, організація прогулянки на природу з друзями або відвідування гуртків чи спортивних секцій.

*Мотив самоствердження* проявляється у прагненні продемонструвати свої здібності, досягти певної мети. Ця спонука може набувати різних форм: як позитивних (розв'язання інтелектуальних задач, участь у різноманітних он-лайн змаганнях), так і негативних (агресивна, демонстративна поведінка), але знову існує небезпека відходу від реальності та соціальної дезадаптації. Самоствердження в Інтернеті часто може мати компенсаторний характер: фізично слабкий, невпевнений у собі підліток виявляє показну сміливість й агресивність; дитина, що соромиться спілкуватися з протилежною статтю, поводить себе нахабно і вульгарно. Завдання батьків – підтримувати позитивні аспекти реалізації особистості дитини і контролювати негативні (лихослів'я, агресивні прояви тощо).

*Мотив рекреації* є важливою складовою активності в мережі. Прагнення відпочити, розслабитися після уроків або важкої роботи часто зумовлює

перебування підлітків у мережі. Звичайно, відновлення функціонального стану є важливою умовою гарного самопочуття, але суттєвим аспектом виховного впливу є чітке розмежування відпочинку та лінощів і «порожнього» витрачання часу. Якщо рекреаційний мотив інтернет-діяльності є домінантним, то актуальним є акцентування на інших формах відпочинку – рухливих іграх, прогулянках на природі, спортивних змаганнях тощо.

*Ігровий мотив* виявляється в емоційному задоволенні, яке можна отримати від оволодіння новими видами діяльності, тренування та змагання. Найчастіше цей мотив у комплексі з комунікативним проявляється в он-лайн-іграх. У цьому контексті домінантою батьківської взаємодії є контроль проявів агресії й асоціальної поведінки дитини в ігровому середовищі. Базою для ефективної реалізації цього завдання є фіксація тривалості ігрової активності та її впливу на фізіологічний та психічний стан (сон, апетит, настрій).

*Мотив афіліації* зумовлює належність до певних віртуальних спільнот та угруповань. У соціальних мережах є десятки тисяч різноманітних груп, де користувачі можуть обговорювати спільні інтереси, спілкуватися, разом планувати якусь діяльність тощо. Цей мотив, як правило, реалізується разом з комунікативними та пізнавальними спонуками.

Ця класифікація базується на перенесенні мотивів реальної діяльності до віртуальної, а інтернет-середовище може породжувати специфічні спонуки. А.І. Лучинкіна пропонує перелік таких мотивів: мотив внеску (розміщення цікавої інформації в мережі), мотив реплікації (відтворення себе в нових віртуальних особистостях), мотив утілення в роль (образ наділяється рисами за вибором користувача), мотив присутності (спілкуватися одночасно із великою групою співрозмовників, віддалених географічно) [4].

Основним методом виявлення домінантного виду діяльності є спостереження і бесіда. Незалежно від спонукальної структури мережевої активності підлітка найбільш небезпечним наслідком є «затягування» до віртуальності та відхід від реальності.

*2. Баланс між контролем та наданням самостійності.* Цей принцип є одним з базових у спілкуванні батьків з підлітками, демонструючи дві виховні позиції, гармонійне поєднання яких є умовою ефективного виховного впливу.

Тотальні обмеження користування мережею (на чому вже було наголошено) не дадуть бажаного результату і можуть спонукати дитину протидіяти батьківським заборонам. Крім того, за сучасного рівня розвитку інформаційних технологій навіть найсуворіший контроль домашнього комп'ютера не гарантує захисту від небезпек віртуального світу: залишається мобільний Інтернет, інтернет-кафе, нарешті, можна зайти в мережу, перебуваючи у друзів. Тому домінантою виховного впливу має стати формування самоконтролю та самодисципліни підлітка, що ґрунтується на дотриманні зазначеного положення.

Стратегія поведінки батьків при вирішенні цього завдання має базуватися на щирому інтересі до власної дитини: найбільш ефективний контроль за діяльністю в Інтернеті можливий саме за рахунок атмосфери щирої зацікавленості й розуміння. Важливою умовою ефективної взаємодії є відсутність директивних настанов з боку

батьків: «подивимося, що ти тут робиш», «покажи мені свою інтернет-сторінку», що є прямим вторгненням у особистий простір дитини.

3. *Інтеграція формування оптимальної інтернет-взаємодії підлітків у загальну систему виховного впливу.* Виховання – це комплексний процес, тому батьківське ставлення до підліткового захоплення віртуальним світом не має суперечити вимогам в інших сферах. Тут повинна враховуватися також одна із основних суперечностей віку – підліток уже не дитина, але ще не дорослий. Важливим є дотримання послідовності виховного впливу: користування Інтернетом починається ще у молодшій школі й у дошкільному віці, тому вже у цих періодах (і навіть, за потреби, раніше) доцільно починати формування адекватного ставлення до віртуальності. Ефективність впливу педагогічної стратегії на підлітка буде залежати від міцності «педагогічного фундаменту», що починає закладатися сім'єю з моменту народження.

У цьому контексті виокремимо кілька важливих орієнтирів: стабільний і сильний позитивний, емоційний контакт з дитиною; неприпустимість дитячих образ і принижень; формування дитячої довіри; створення комфортних умов для підтримки позитивних намірів і починань (у навчанні, спорті, творчості); шкідливість нав'язування власних інтересів; виховання поваги до освіти, наголошення на її важливості та необхідності для подальшого життя підлітка; неприйнятність звинувачувального тону; переважання безособової критики, що передбачає відсутність словесних конструкцій «ти не правий», «ти зробив помилку»; шкідливість позиції гіперопіки.

Звичайно, реалізуючи ці положення необхідно, враховувати індивідуальність дитини, конкретні особливості її поведінки. У деяких ситуаціях доцільним є застосування більш жорсткого стилю спілкування, але покарання має стимулювати позитивні зрушення в особистості, а не просто відображати батьківський гнів.

У зв'язку з цим, актуальною є проблема матеріального заохочення як чинника виховного впливу. Звичайно, подарунки є обов'язковим елементом родинних стосунків, але у якості прояву любові до власної дитини та турботи про неї, а не обмежувального або стимулювального чинника, що може формувати корисливе ставлення до життя.

4. *Трансформація інтернет-активності підлітків у продуктивне русло реального життя* – дуже важливий принцип, оскільки допомагає підтримати зв'язок його мережевого життя з реальністю. Актуальним завданням виховної стратегії є стимуляція продуктивного характеру такого «перенесення», а в разі потреби – трансформація негативних моментів інтернет-активності у позитивні аспекти реальної діяльності. Наприклад: при захопленні дитини онлайн-іграми, які здебільшого мають фентезійні сюжети, можна запропонувати дитині почитати відповідну літературу, переглянути фільми, здобути членство у клубі за інтересами (за наявності можливості).

Вище вже зазначалося, що мережа не повинна абсолютизуватися як інструмент пізнавального пошуку. Особливо небезпечними є компульсивні прояви, коли особистість переходить із сайту на сайт без конкретної пізнавальної мети, а інформаційні блоки можуть бути абсолютно не пов'язаними між собою. У такому випадку дитина повинна самостійно усвідомити недоцільність такої поведінки і

навчитися її контролювати. При цьому треба забезпечувати її «реальними» джерелами інформації.

Причинами надмірного прагнення до інтернет-активності можуть бути глибокі психологічні проблеми (недостатній розвиток комунікативності, відсутність реальних друзів, висока соціальна конфліктність тощо), тому пряма заборона користування мережею є недостатнім контролювальним чинником. Тільки через щирість та взаємну довіру можна з'ясовувати та вирішувати негаразди особистості. Наголосимо, що вирішення комунікативних проблем є в першу чергу справою самого підлітка – батьки можуть спрямовувати, давати поради, але ні в якому разі самотійно не з'ясовувати стосунки з соціальним оточенням дитини (звичайно, якщо мова не йде про фізичне чи психологічне насильство).

**Висновки.** Отже, для оптимізації кризових тенденцій у підлітковому віці необхідно враховувати аспекти мережевої активності особистості. Інтернет може поглибити негативні прояви поведінки підлітка (негативізм, впертість, агресивність, депресивні стани), але найбільшою його небезпекою є «затягування» дитини до віртуального світу та ізоляція від оточення. Водночас за умови правильної організації діяльності може сприяти формуванню позитивних рис особистості: допитливості, критичності, наполегливості тощо. З огляду на це, виховний вплив повинен ґрунтуватися на всебічному з'ясуванні мотивів мережевого життя, рівновазі між наданням контролю та самотійності, гармонійній взаємодії з іншими аспектами виховання, перетворенні деструктивних віртуальних проявів у продуктивні реальні вчинки. Варто зауважити, що ефективна реалізація цих принципів у батьківському спілкуванні можлива лише за умови їх комплексного застосування, врахування зусиль педагога та індивідуальних особливостей дитячого розвитку.

### Список використаної літератури

1. Арестова О.Н. Мотивация пользователей Интернета / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000. – С. 55 – 76.
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак [та ін.]; [за ред. М.Л. Смульсон]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. — 240 с.
3. Зінченко О.В. Емпіричне дослідження характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці / О.В. Зінченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології». – Вип. 29. – 2015. – С. 251 – 266.
4. Лучинкина А.И. Психология человека в Интернете: учебн. пособие / А.И. Лучинкина; Нац. акад. пед. наук Украины, Ин-т одар. ребенка. – К.: Информ. системы, 2012. – 199 с.
5. Поліщук В.М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: [монографія] / В.М. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2012. – 478 с.



В статье проанализирован один из важных аспектов проблемы пребывания подростков в Интернете – формирование оптимальной родительской воспитательной стратегии. В этом контексте с позиций теории кризисного развития предлагаются следующие принципы деятельности родителей: выяснение мотивации сетевой жизни ребенка, сохранение равновесия между предоставлением контроля и самостоятельности, интеграция с другими аспектами воспитания, трансформация подростковой интернет-активности в продуктивное русло реальной жизни. Внимание акцентируется на важности искреннего отношения родителей к своему ребенку и недопустимости доминирования директивной воспитательной позиции.

*Ключевые слова:* родительские воспитательные стратегии, интернет-активность, подросток.

One of the important aspects of the problem of a teenagers' being in the Internet – forming of optimal parental educational strategy is being analysed in the article. In this context, from the standpoint of the theory of the crisis development, the following principles of parents' activity are proposed: finding out the motivation of a child's network life, maintaining a balance between providing control and independence, integration with other aspects of education, the transformation of a teenager's Internet activity in the productive mainstream of the real life. Attention is paid to the importance of a true parental attitude towards their own child and the inadmissibility of the dominance of a directive educational position.

**УДК: 159.964.21: 616-008.441.3**

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ МАЗОХІЗМ**

***Н.О. Іванова,***

*аспірант Черкаського національного  
університету ім. Богдана Хмельницького*

У статті дано загальний аналіз феномену мазохізму як предмету психологічних досліджень, розкрито основні підходи до його класифікації; представлено основні характеристики проблеми мазохізму з позицій психодинамічної теорії. Акцент ставиться на дослідженні внутрішніх детермінант (неусвідомлюваних), які обумовлюють виникнення мазохістичних нахилів, пов'язаних з едіпальним періодом розвитку суб'єкта. Особливістю даного феномену є поєднання діаметрально протилежних тенденцій: здатність підкорятися та бути підкореним, що знаходить також свій вияв у релігійних аспектах проявів мазохізму. Представлено взаємозв'язки мазохізму із садизмом та альтруїзмом. Поставлено акцент на психодинамічному баченні заявленої проблеми у форматі наслідкових явищ едіпальних залежностей суб'єкта.

*Ключові слова:* активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), альтруїзм, глибинне пізнання, едіпальна залежність, мазохізм, почуття провини, психодинамічна теорія, релігійний мазохізм, самопокарання.

**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси, що наближують Україну до європейського рівня розвитку обумовлюють посилення психологічної профілактики населення. Набуває науково-практичного обґрунтування та впровадження в практику психодинамічна парадигма, розроблена академіком НАПН України Т.С. Яценко. Акцент ставиться на цілісному пізнанні психіки, з урахуванням

внутрішніх (неусвідомлюваних) передумов виникнення особистісної проблематики суб'єкта. Мазохізм є однією із форм вияву особистісної проблеми людини.

**Мета** статті: узагальнення наукових досліджень феномену мазохізму у психологічній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «мазохізм» введено в науковий обіг віденським психіатром Р. фон Крафт-Ебінгом [13] згідно імені австрійського письменника Л. фон Захер-Мазоха, який представив даний феномен в романі «Венера в хутрі» [3]. Р. фон Крафт-Ебінг мазохізм переважно представляв як «сексуальне порушення, при якому пацієнт відчуває статеве збудження і задоволення, коли партнер заподіює йому фізичні та моральні страждання» [13, с. 190]. Останнє обумовило соціальну стандартизацію поняття «мазохізм»: статеве (сексуальне) порушення, розлад (перверсія, збочення, девіація), при якому сексуальне збудження і задоволення пов'язується з фізичними чи психічними стражданнями (насильство, фізичний біль образу, приниження, психологічний дискомфорт) [1, 6, 8, 9, 12, 21]. У психіатрії виділяють мазохізм як якість або склад особистості «схильної направляти деструктивну, хворобливу або образливу поведінку проти себе самого, заподіювати собі біль, страждання і при цьому відчувати безпосереднє почуття задоволення, полегшення, морального задоволення» [1, с. 203].

У психологічному словнику мазохізм описується як вид статевого збочення, при якому статеве задоволення виникає лише за умови заподіяння іншою людиною (партнером) фізичних чи моральних страждань. Однією з причин даного феномену є фіксація в процесі психосексуального розвитку сильної емоційної реакції на відчуття власної слабкості і беззахисності [9].

Дещо в іншу площину переводиться сутність мазохізму, введенням в науковий обіг категорії «моральний мазохізм» як потреби у фізичному або душевному страданні з метою свідомого чи несвідомого досягнення сексуального збудження, що характеризується бажанням пережити біль, підкоритися насильству [2, 7, 8, 11]. Моральний мазохізм розвивається внаслідок непереборного потягу «до смерті»: суб'єкт, пригнічуючи агресивні потяги, що спрямовані зовні, повертає їх усередину себе і тим самим обумовлює саморуйнування. До останнього відносять також депресивні настрої і схильність скаржитися на недобррозичливців і своє становище «жертви долі». Патогенез цих форм заснований на несвідомій регресивній сексуалізації почуття провини: у чоловіків спостерігається концентрація на несвідомих пасивно-гомосексуальних бажаннях, що виходять з едіпового конфлікту [2].

Матеріал даної статті побудовано на дослідженні виконаному у форматі психодинамічної теорії академіка НАПН України Т.С. Яценко, яка є базовою для глибинного пізнання психіки суб'єкта. У межах психодинамічного підходу вихідною є позиція пізнання глибинного ракурсу особистісних проблем, що переживає людина, з врахуванням суперечливої сутності психічного у зв'язку з функціональними особливостями свідомого і несвідомого. Т.С. Яценко зазначає, що «психодинамічний підхід – це цілісне бачення психіки в її свідомих і несвідомих виявах, а не орієнтація на дискретні характеристики» [82, с. 24]. У даній парадигмі глибинне пізнання психіки базується на виявленні викривлень соціально-

перцептивної реальності суб'єкта, для яких характерна фіксованість та індивідуалізованість, у безпосередній взаємодії психолога та протагоніста в ситуації «тут і зараз». Усвідомлення соціально-перцептивних викривлень, ілюзорних аспектів функціонування психіки сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта, позитивній дезінтеграції та вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки, що має вияв у внутрішньому переструктуруванні психічного та інтеграції на більш реалістичних основах [22].

Аналіз наукової літератури показує, що проблема мазохізму привертала увагу багатьох дослідників з різних галузей науки і практики, що засвідчують праці Ф. Александера, Р. Бака, Р. Баумейстера, Э. Берглера, М. Бренмана, Р. Гліка, Х. Дойч, А. Кац, А.Л. Кучинський, П. Каплана, Р. Левенштейна, Е. Менакера, Д. Маерса, С. Нахт, Р.С. Немова, Ш. Панкен, В. Райха, А. С. Ребера, Т. Рейка, А. Фрейд, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Д. Шапіро, С. Шпільрейна, Т.С. Яценко та ін. Разом з тим, недостатньо приділялась увага глибинним (неусвідомлюваним) чинникам у виникненні мазохістських нахилів.

Витоки мазохізму в психоаналізі пов'язують з дитячим періодом життя, що знаходить своє відображення у несвідомому пошуку страждань і задоволення, основою яких є інцестуозний потяг до батьків, який пов'язують з поняттям едіпового комплексу (кровозмішення), уведеним у науковий обіг З. Фрейдом [14-16]. У психоаналітичній літературі едіпів комплекс трактується як «іманентний несвідомий еротичний потяг дитини до одного з батьків протилежної статі в поєднанні з агресивним почуттям до особи своєї статі» [21, с. 231]. На відміну від психоаналітичної теорії, частиною концептуального апарата якої є поняття едіпового комплексу, у психодинамічній теорії розробленій академіком НАПН України, Т.С. Яценко, описується феномен едіпової залежності. Сутність феномену едіпової залежності полягає у прагненні суб'єкта до чуттєвого єднання в дитинстві (від 2 до 5 років) з первинними лібідними об'єктами (батьками) та породжує в нього виникнення амбівалентних почуттів. Однією з найбільш виражених збитків (витрат), що наносить едіпальна залежність психіці є інтроєктування суб'єктом тих рис первинних лібідних об'єктів (батьків), які обумовили його емотивний дискомфорт – маніпуляцію, авторитаризм почуття самотності і т. п., що пов'язано з відчуженням та блокуванням лібідної енергії. Неможливість єднання з первинними лібідними об'єктами породжує у суб'єкта почуття неповноцінності, провини, що супроводжується тенденцією до самопокарання, що знаходить вияв у мазохізмі [23].

З. Фрейд виводить мазохізм за рамки перверсії (досягнення сексуального задоволення), виділяючи три його форми: 1) ерогенний – пов'язаний з отриманням сексуального задоволенням та болем; 2) жіночий – включає в себе жіночу установку, відповідно до якої людина відчуває себе не повноцінною, кастрованою істотою; 3) моральний мазохізм ґрунтується на неусвідомлюваному почутті провини або потреби в покаранні. Останнє передбачає той факт, що значущим є само по собі страждання [14-16].

В ортодоксальному психоаналізі вказують на наявність інфантильного компоненту мазохізму – бажання мазохістів знаходитися у ролі безпорадних примхливих дітей по відношенню до оточуючих, що є формою регресивної поведінки. У психоаналітичному словнику термін регресія визначається як «форма і

механізм психічного захисту, який породжує відступ від реальності, за допомогою чого суб'єкт намагається уникнути почуття тривоги» [7, с. 214].

Регресивним проявам мазохізму характерні відступу від реальності, неадекватність, ригідність, почуття неповноцінності та ін. У науковій літературі стверджується, що регресивні поведінкові прояви можуть актуалізуватися в інфантильно-емоційних травмуючих ситуаціях переживань невдач, поразок, розчарувань, що обумовлюють порушення адаптивності до соціуму.

Позиція психодинамічного підходу полягає в ствердженні факту нездатності лібідо подолати бар'єри, що може його ослаблювати та підміняти енергією мортідо. Останнє породжує деструктивні тенденції поведінки, супутньою яким є базальна тривожність. Мазохізм – спосіб поведінки, що відноситься до більш ранніх інфантильних і фіксованих фаз психічного розвитку особистості. В процесі мазохізму вивільняється накопичена мортідна енергія. За таких обставин мазохізм є парадоксальним способом адаптації. У суб'єкта виникає парадоксальна ілюзія прийнятності дій, які інтегрують самопокарання і принцип задоволення [11]. Наукове дослідження мазохізму враховує той факт, що інстинкти (потяги) можуть: змінювати ціль; переноситись на інші об'єкти та їх заміщення; підмінювати один одного, що базується на взаємообміні енергії. В даному випадку йдеться про енергію «лібідо» та «мортідо». Разом з тим важливо враховувати той факт, що дієвість того чи іншого інстинкту можна узріти лише у випадку його вияву назовні. Це можна спостерігати і в численних побутових ситуаціях, коли із-за любові (лібідо) людина може накоїти собі лиха (прийняття пігулки, рвати на собі одяг, волосся, кричати та ін.). Наше дослідження зорієнтовано на пізнання глибинних чинників тих поведінкових проявів суб'єкта, які суперечать природному інстинкту самозбереження, коли парадоксально вирішується проблема отримання задоволення шляхом актуалізації енергії мортідо, що призводить до саморуйнації.

На думку С. Нахта, сутність мазохізму полягає в переорієнтації агресивності суб'єкта на самого себе, інверсії, що виникає зі страху піддатися нападу з боку інших. Виникнення даного феномену дослідник пов'язує з перинатальним розвитком (доедіпальна стадія або домовний етап розвитку) та вводить поняття «органічний мазохізм». Сутність теорії С. Нахта полягала в тому, що він розглядав агресивність не як складову частину потягу до смерті (руйнівної енергії), а як наслідок страху, фрустрації і агресії ззовні, вибудовуючи причинно-наслідковий зв'язок: фрустрація – агресивність – страх – мазохізм. У контексті цього агресивність розглядається як життєвий рефлекс (реакція), а мазохізм – як форма захисту [8].

Австрійський психолог Е. Берглері вводить категорію «псевдомазохістського» рішення, яка виступає фундаментом будь-якої невротичної структури і є наслідком доєдіпальної нарцистичної образи, що «виникає з конфлікту між активними устремліннями новонародженого і його пасивністю; між почуттям своєї всемогутності і реальною залежністю від матері; конфлікту, що викликає агресивні реакції» [8, с. 156]. Ці реакції породжують в дитині очікування покарання(докорів) і як наслідок виникнення почуття провини, яке обумовлює здійснення акту насильства дитиною, перетворюючи погане поводження, побоювання і докори совісті в задоволення [там само].

У наукових дослідженнях В. Райха та О. Феніхля мазохізм розглядається як захисна реакція проти страху кастрації. Причиною мазохізму є вивільнення агресії із-за відмови в отриманні задоволення. В. Райх у контексті даного підходу виділив основні складові мазохізму:

- мрії, в яких садистські фантазії викликають сцени покарання і призводять до фантазій протилежного роду;
- фактор очікування – мазохіст що є сили відтягує досягнення задоволення через сполученого з ним страху;
- «демонстративний жест» – виставляння напоказ поганого поведіння, приниження і шрамів, які дозволяє наносити собі мазохіст [21].

Поняття мазохізм є головним у типології соціальних характерів, запропонованій Е. Фроммом. Дана деформація виявляє себе не тільки в інтимній близькості, але і в людських вчинках, в мотивах і цілях, людських взаєминах та поведінці, в соціальних задатках. Зокрема, на думку вченого досягнення задоволення через занурення в горе висловлює загальний принцип знаходження задоволення шляхом втрати власного Я [12-13]. У своїх роботах Е. Фромм вказує, що мазохістські витоки мають глибинну природу, перш за все, це почуття неповноцінності; немічності і відчуття приниженості. Вчений зазначає: «Ці почуття – не просто усвідомлення своїх дійсних недоліків і слабкостей (хоча звичайна їх раціоналізація полягає саме в цьому); такі люди виявляють тенденцію принижувати себе, відмовлятися від можливостей... не здатні відчувати почуття «я хочу», почуття власного «Я» [13, с. 135].

Подібна позиція була заявлена в роботах К. Хорні, зокрема «...задоволення, до якого прагне людина – це відмова від власного Я» [20, с. 137]; як і гіпотеза про те, що «всі мазохістські нахили спрямовані на отримання задоволення, а саме – звільнення від власного Я з усіма його конфліктами» [20, с. 138]. Дослідниця зазначає, що мазохістські риси характеру мають дві основні схильності це: тенденція до самознищення, при якій суб'єкт відчуває себе непривабливим, малозначущим, нікчемним; тенденція до особистої залежності – нездатність жити без прихильності, любові, дружби іншої людини [19-20]. «Ці базальні мазохістські нахили виникають внаслідок поєднання несприятливих впливів...деформується спонтанне твердження дитиною своєї особистої ініціативи, почуттів, бажань, думок, і він сприймає світ навколо себе як потенційно ворожий; за таких несприятливих умов він повинен вишукувати можливості благополучно справлятися з життєвими труднощами» [20, с. 231].

Представник трансперсональної психології С. Гроф вважає, що формування мазохістських нахилів пов'язано з травмою народження. На думку вченого, мазохістські тенденції суб'єкта відображають суміш агресії, якій піддається плід з боку жіночої репродуктивної системи, і його біологічної реакції на задуху, біль і тривогу під час пологів. Тому для таких людей є характерним чергування ролей жертви і жорстокого мучителя, потреба у фізичній затислості і відчутті болю, наявність екстазу, тобто суміші агонії та інтенсивної сексуальної насолоди [4].

У психоаналітичній концепції розкривається взаємозв'язок мазохізму з садизмом. Зокрема, З. Фрейд припускав, що індивід є носієм і садистських і мазохістських рис: «мазохізм з'являється в ранньому дитинстві, зазвичай у

поєднанні з садизмом» [14, с. 122]. Психоаналітик виділяв первинний і вторинний мазохізм. Первинним мазохізмом вчений називав «залишок змішаного існування потягів «до життя» і «до смерті» після часткової проєкції на об'єкти зовнішнього світу (власне садизм). У деяких випадках спроектований садизм інтроектуються і породжує вторинний мазохізм» [14, с. 123].

Особливістю феномену мазохізму є поєднання діаметрально протилежних тенденцій, які є характерними для кожної людини: здатність підкорятися та бути підкореним. Останнє вказує на те, що даний феномен пов'язаний з садизмом, як згадувалось вище, та альтруїзмом. Альтруїзм в крайніх формах, що обумовлює повну дезадаптованість безпорадність людини, стає для неї потужним засобом отримання любові і розташування, але в той же самий час дає їй можливість уникати вимог, що пред'являються до неї іншими людьми. Дана форма альтруїзму подібна мазохізму. Людина прагне до того, щоб зробити себе слабкішою, а не сильнішою і в кінцевому підсумку, прагне до мазохістичної відмови від свого «Я».

У рамках мазохістичного ставлення до самого себе людина переводить інтерсуб'єктивну взаємодію в інтрасуб'єктивну і робить себе об'єктом власної ненависті. Поведінка альтруїста, навпаки, стає наслідком розгортання внутрішньопсихічних процесів у зовнішньому плані. При цьому структура цих процесів збережена: людина передає ресурс собі ж, але в іншій особистості - об'єкті, на який спроектовані його заборонені бажання [5]. Таким чином, мазохізм є наслідком роз'єднаності між суб'єктом і зовнішнім світом, яку «Я» має прийняти і подолати, намагаючись зробити з неї засіб для задоволення своїх (активних) тенденцій і по можливості обмежити ризик фрустрації та агресивності. Однією з форм такої поведінки є релігійний або психологічний мазохізм, який характеризується спокутою через наслідування Ісусу Христу. Це проявляється в особливих символічних позах: колінопреклоніння; в молитовному складенні рук; в зігнутий спині під вагою хреста, під час розп'яття; в розпростертому прицвяхованому тілі підданому смерті та спокуті. Широко розповсюдженим і універсальним явищем в релігійних течіях є фрустрація та заперечення фізичних і емоційних потреб, а також дійсне заподіяння болю собі (обрізання, самобічування, жертвоприношення та ін.).

Середньовічна церква бачила в таїнстві покарання частину своєї основної функції: зцілення і спасіння душі. Грішник вважався людиною аморальною та душевно хворою і його лікування полягало в покаранні, до якого ставилися як до етичного зцілення. З релігійної точки зору бажання отримати покарання або покарати когось самому розглядалося як засіб досягти сексуального задоволення або духовної насолоди [12]. Отже, можна припустити, що релігійні страждання мають схожість з збоченням: каяття – з надмірним і марним почуттям провини; спокута – шлях заперечення справжнього страждання; розп'яття – з мучеництвом; а жертвоприношення – із самокатуванням (заподіянням фізичного болю і кривавими зусиллями, спрямованими на власну спокуту). В даному контексті на окрему увагу заслуговує образ Ісуса Христа, що використовується як архетипний символ страждань в малюнковому матеріалі, як і вираження прояву мазохізму в релігійних течіях, що заслуговує на окрему увагу.

З огляду на те, що дане дослідження виконується в психодинамічній парадигмі [22-26], підсумуємо виклад матеріалу, виходячи з її основних позицій. Мазохізм пов'язаний з особистісною проблемою суб'єкта (внутрішня нерозв'язана (неусвідомлювана) суперечність), за якою стоїть боротьба енергій «мортідо» та лібідо. Зв'язок мазохізму з сексуальним задоволенням не є однозначним. Ми згодні з З. Фрейдом, який вказував, що «в організмі не відбувається нічого скільки-небудь значного, щоб не віддавало своїх компонентів для актуалізації сексуального потягу» (див. [23, с. 50]). Автор констатував, що тенденція «до смерті» може трактуватися як форма першосадизму і тому її можна ототожнювати із мазохізмом. «Садизм, руйнівний потяг, який було спроектовано назовні, може бути знову інтродюкований, спрямований всередину, що обумовлює регрес психіки на більш ранній щабель розвитку» [23, с.49].

З позицій психодинамічної теорії (Т.С. Яценко) мазохізм є значущим сам по собі як страждання, при цьому шукається його джерело, яке може і не мати відношення до лібідно-еротичних аспектів життєдіяльності. Це руйнівний потяг, що стимулюється мортідною енергією задається безособовою (безадресною) силою. Разом з тим, психодинамічна парадигма стверджує, що за будь-яким латентно-детермінованим явищем наявний скритий смисл, а значить наявна також підпорядкованість внутрішньому імплікативному порядку психіки. Такого типу порядок передбачає причетність до нього як сфери свідомого, так і несвідомого. Звідси висновок: мазохізму характерний неусвідомлюваний суб'єктом аспект, що й складає предмет глибинного пізнання.

Узагальнимо основні характеристики мазохізму: придушення інстинкту самозбереження; домінування принципу задоволення над принципом реальності; пріоритет внутрішніх чинників над зовнішніми, що пояснює віднесення мазохізму до регресивних, неадаптивних форм поведінки. Феномену мазохізму характерне пригнічення деяких потягів та прагнення до задоволення, що єднається з невдоволенням. Збільшення невдоволення може задаватися ззовні або зсередини, чим створюється ризик, небезпека неадекватної поведінки, до якої можна віднести мазохізм, що породжує дезадаптацію.

**Висновок.** Аналіз концепцій та підходів до вивчення проблеми мазохізму дозволяє стверджувати, що впродовж тривалого часу даний феномен розглядали з перевагою статевих інтересів, при якому сексуальне задоволення виникає внаслідок отримання фізичних чи моральних страждань. Погляд на сутність мазохізму змінювалось з введенням категорії моральний мазохізм, який пов'язаний з едіпальною залежністю суб'єкта. Прийняття психікою едіпальних обмежень (табу на інцест), породжує виникнення неусвідомлюваного почуття провини, яке пов'язане з тенденцією до самопокарання. Нанесення фізичних чи психічних страждань самому собі обумовлюється тенденцією до самопокарання, навіть за умов чуттєвого тяжіння до первинних лібідних об'єктів (батьків), що знаходить синтезоване вираження у феномені мазохізм, який об'єднує покарання із задоволенням.

**Перспективи** наукових досліджень вбачаються в подальшому вивченні представленості мазохізму в художніх творах, суспільних та релігійних течіях, архетипних можливостей візуалізації латентних рівнів психіки в малюнках.

### Список використаної літератури

1. Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов / В.М. Блейхер, И.В.Крук. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 640 с.
2. Борнесс Э. Психоаналитические термины и понятия / Э. Борнесс. – М.: «Класс», 2000. – 637 с.
3. Венера в мехах. Л. фон Захер-Мазох. Венера в мехах. Ж. Делёз. Представление Захер-Мазоха. Фрейд. З. Работы о мазохизме / Сост., пер. с нем. и франц. и комментарии А.В. Гараджи. – М.: РИК «Культура», 1992. – 380 с.
4. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – 2-е изд. – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. – 504 с.
5. Дорожкин В.Р. Альтруизм: так называемое добро / В.Р. Дорожкин. – Симферополь: Таврия, 2010. – 291 с.
6. Каталымов Л.Л. Словарь по сексологии / Л.Л. Каталымов. – М.: Дрофа, 2007. – 112 с.
7. Лапланш Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.Б. Понталис. – 2-е изд. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2010. – 751 с.
8. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу / В.М. Лейбин. – М.: Питер, 2010. – 642 с.
9. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 4-е изд. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
10. Нойман Э. Глубинная психология и новая этика. Человек мистический / Э. Нойман. – СПб.: Азбука-классика, 2009. – 223 с.
11. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Воронина и И.Н. Гвоздева. – СПб.: Восточно-Европейский Институт психоанализа, 1995. – 288 с.
12. Ранкур-Лаферрьер Д. Рабская душа России. Проблемы нравственного мазохизма и культ страдания / Д. Ранкур-Лаферрьер. – М.: Арт-Бизнес-Центр, 1996. – 325 с.
13. Рихард фон Крафт-Эбинг Половая психопатия / Р. фон Крафт-Эбинг. – М.: Книжный Клуб «Книгобек», 2013. – 624 с.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
15. Фрейд З. Влечения и их судьба / З. Фрейд. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – 432 с.
16. Фрейд З. Экономическая проблема мазохизма / З. Фрейд // Психоанализ. – К.: Міжнародний інститут глибинної психології, 2011. – № 1 (15). – С. 8-19.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Минск: ООО Попурри, 1999. – 624 с.
18. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2009. – 300 с.
19. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. – 222 с.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.



21. Шапар В. Психологічний тлумачний словник. Близько 2500 термінів / В. Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 460 с.
22. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
23. Яценко Т.С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т.С. Яценко, В.І. Бондар, І.В. Євтушенко, М.М. Кононова, О.Г. Максименко. – К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.
24. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика : [навч. посіб.] / Т.С. Яценко. – К.: Вицашк., 2006. – 382 с.
25. Яценко Т.С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект) / Т. Яценко, Я. Кмит, Л. Мошенская. – М.: СИП РИА, 2000. – 192 с.
26. Яценко Т.С. Теория и практика групповой психокоррекции: активнее соціально-психологічне навчання: [навч. посіб.] / Т.С. Яценко. – К.: Вица шк., 2004. – 679 с.

В статье дан общий анализ феномена мазохизм как предмета психологических исследований; раскрыты основные подходы к его классификации; представлены основные характеристики проблемы мазохизма с позиций психодинамической теории. Акцент ставится на исследовании внутренних детерминант (неосознаваемых), которые обуславливают возникновение мазохистичных наклонностей, связанных с эдипальный периодом развития субъекта. Особенностью данного феномена является сочетание диаметрально противоположных тенденций: способность подчиняться и быть покоренным, что находит также свое выражение в религиозных аспектах проявлений мазохизма. Представлены взаимосвязи мазохизма с садизмом и альтруизмом. Поставлен акцент на психодинамическом видении заявленной проблемы в формате следовых эффектов эдипальных зависимостей субъекта.

*Ключевые слова:* активное соціально-психологическое познание (АСПП), альтруизм, глубинное познание, эдипальная зависимость, мазохизм, психодинамическая теория, религиозный мазохизм, самонаказание, чувство вины.

The article gives a general analysis of the phenomenon of masochism as a subject of psychological research; disclosed the main approaches to its classification; the main characteristics of the problem of masochism from the point of psychodynamic theory. The emphasis is on the study of the internal determinants (unconscious) that are responsible for the emergence of masochistic tendencies associated with oedipal period of development of the subject. A special feature of this phenomenon is the combination of opposite trends: the ability to comply with and be conquered, which also finds expression in the religious aspects of the manifestations of masochism. Presented relationship with sadism masochism and altruism. It puts an emphasis on psychodynamic vision of the stated problems in the format of trace efekta oedipal subject dependencies.

**РОЗУМІННЯ ПСИХІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПАМ'ЯТІ В  
УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ НА УКРАЇНІ  
У ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ  
(ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА)**

**О.А. Мельник,**  
*старший науковий співробітник лабораторії  
загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

У статті презентується результат проведеної історико-психологічної реконструкції щодо розуміння процесу пам'яті у вітчизняній університетській психології ХІХ – початку ХХ століття. Подані основні ідеї означеного періоду щодо видів пам'яті та її процесів, індивідуальних особливостей, типи людей за переважанням одного з її видів та способів запам'ятовування.

*Ключові слова:* пам'ять, види пам'яті, запам'ятовування, збереження, відтворення.

**Постановка проблеми.** У першій чверті ХІХ століття на Україні в час становлення університетської психології під пам'яттю розумілась така здібність людини, котра все те, що з людиною трапляється, при ній утримується і відновлюється. «Нет предмета, которой бы не мог иметь в оной места; следовательно память представляет какъ бы обширнейшую сокровищницу, въ которую мы все, съ нами бывающее, для вечного при нас существованія, или на некоторое время полагаемъ и изъ которой по произволению своему, а не редко и безъ онаго, возводим положеное какъ бы къ новому бытію» [5, с. 43]. Із цього слідує, що пам'ять має дві головні особливості: по-перше, утримує інформацію про все те, що відбувається з людиною, а по-друге, сприяє відновленню інформації різного характеру.

Процес пам'яті виступає як необхідність для здійснення розумових операцій, відмічається представниками університетської психології на Україні у першій чверті ХІХ століття. Без властивостей пам'яті, забуваючи всю ту інформацію, якою людина володіла, вона б не змогла набувати у подальшому знань. Адже розмірковуючи над будь-якою дією людина звертається до свого попереднього досвіду, «...присоединяет новые понятія къ прежнимъ через возобновленіе и разложеніе (раздробленіе) познаній, прежде приобретенныхъ. Вотъ почему Греки почитали память матерью музъ; а Квинтиліан за особенный знак дарованія въ молодыхъ людяхъ!» [5, с. 43-44].

Стосовно згадувань, в університетській психології першої чверті ХІХ століття вказується на те, що вони бувають двох видів: довільні («нарочиті») та мимовільні («випадкові»). Мимовільні згадування мають місце тоді, коли людина щось пригадує без наміру та уваги. Іноді мимовільне згадування немає нікого відношення до наявного стану людини і називається «грою пам'яті» (*lusus memoriae*). Але й буває по іншому, коли мимовільні згадування виникають в

залежності від стану людини, її настрою, обставин, ситуації, котра склалась, і називається цей процес за схожістю понять (за «співдружністю понять») (association conceptuum). Під час довільного згадування залучаються наміри людини, її воля для того, щоб поновити все те, що з нею відбувалось і все те, що людина знає в разі, коли ці знання їй потрібні саме в ситуації, котра склалась.

Всезагальний закон згадування полягає у тім, що поняття, які зберігаються в пам'яті поновлюються і приєднують до себе інші поняття, які мають з першими певні взаємні відносини, схожість. І саме з вищезазначеного слідує наступні чотири закони:

- 1) Будь-яке поняття сприяє появі іншого поняття, котре з ним схоже, або навпаки протилежне.
- 2) Предмети, речі, події, люди котрі поєднані місцем або часом майже завжди з'являються у нашій пам'яті одне через інше, взаємно.
- 3) Причина породжує поняття про дію і навпаки.
- 4) Від частини до цілого і від цілого до частини відбувається перехід наших понять.

Знання цих законів є корисним для людини, допомагає їм як у житті взагалі так і при заняттях науковою діяльністю. Таке пізнання полегшує роботу пам'яті, в певній мірі її тренує. Знаючи зміст понять окремої людини та у людей взагалі можна дізнатися про хід їхніх думок, дій та дізнатися про їхній провідний мотив. «Такъ, ежели хочемъ узнать о качестве какого-нибудь человека и господствующей склонности его, стоитъ только наблюдать порядокъ и течение понятій его, что можно видеть изъ речей, и пріемовъ; и мы почти безошибочно достигаемъ своей цели; на пр.: Кто въ разговорахъ своихъ, где только можетъ, не упускаетъ случая упоминать о своихъ достоинствахъ, почестяхъ, подвигахъ и тому подобномъ; тотъ показывает, что в нем господствующая страсть честолюбіе и проч. Симъ правиломъ особенно можетъ пользоваться тот, кто желаетъ подавать людямъ советы и наставленія, что подобно показывается въ Риторикахъ» [5, с. 45-46].

На схожості понять, згідно наукових джерел вказаного періоду, які знаходяться у нашому розпорядженні, гуртуються симпатії і антипатії. З цього виходить розуміння, чому один і той самий предмет у різних людей викликає різні емоції та почуття. Сюди відноситься також і те, що люди, котрі схильні до наукової діяльності, розмірковувань, не можуть з таким же успіхом займатися справами простих людей. Відмітимо і таку думку, що на схожості понять базується також велика сила упереджень та розумових уявлень, а іноді і фанатизм, що може дійти до божевілля.

Індивідуальні відмінності та особливості пам'яті в першу чверть XIX століття в українській університетській психології виявлялись за такими характеристиками, як гнучкість («зручність»), точність («вірність», «твердість») і об'єм («обширність») [5, с. 46-47]. Гнучкість пам'яті (*facilitas memoriae*) полягає у здатності легко помічати і згадувати предмети різного роду. Точність пам'яті (*fidelitas memoriae*) виявляється тоді, коли згадуються у точності ті предмети, які необхідно пригадати саме у визначений момент. Ця властивість є залежною від розумових здібностей людини. Об'єм пам'яті (*amplitudo*) характеризується

кількістю того, що утримується в пам'яті. Вважається, що великий об'єм пам'яті притаманний для тих людей, котрі здатні одночасно запам'ятовувати і утримати велику кількість інформації. Є люди, які з легкістю можуть пригадати різного роду інформацію, і, навпаки, іншим дуже важко здійснити таке згадування. За матеріалами досліджень, які є у нашому розпорядженні, вказується на таку обставину, що об'єм пам'яті залежить від її тренуваності (читання творів найкращих письменників, знання найважливіших історичних подій, правила благородної моралі тощо).

За видами пам'ять поділяється на логічну (*memoria intellectualis*) і механічну (*memoria mechanica*). Логічна («розумна») полягає у здатності утримувати і згадувати поняття, різні зміни, що відбуваються як в душі, так і в тілі. Ми також знаємо, тобто маємо інформацію про все те, що з нами відбулось. Все те, про що ми розмірковуємо зберігається в нашій пам'яті і нікуди не зникає, а при необхідності дістається нами з пам'яті і застосовується в тому разі, коли це необхідно, і таким чином, відбувається нове пристосування і використання завдяки новому розмірковуванню. Логічна, розумна пам'ять ще називається речовою (*realis*) оскільки спрямована на утримування і згадування дійсно набутих людиною понять, ніж окремих ознак [5, с. 48].

Механічна пам'ять полягає лише у здатності утримувати і згадувати зміни, котрі відбуваються з нашим тілом. Відповідно, цей вид пам'яті вчить нас ходити, танцювати, грати тощо. До механічної пам'яті відноситься іменна пам'ять (*nominalis*), функція якої полягає у запам'ятовуванні слів, знаків речей, ніж самих речей. Є люди, які обдаровані логічною, розумною пам'яттю і майже не використовують механічну, рівно як і навпаки, інші володіють гарно механічною і достатньо слабкі у використанні логічної. Перші краще помічають власне значення слів, а другі краще переймають його.

У першій чверті XIX століття в університетській вітчизняній психологічній думці визнається залежність обидвох видів пам'яті від роботи головного мозку [5, с. 49]. Розвивати пам'ять необхідно в молоді роки, а на протязі всього життя її тренувати («упражнювати»). При ураженні мозку хворобою або ударом пам'ять може послабшати або взагалі порушитись (*paradoxa verborum*).

Під пам'яттю у другій чверті XIX століття в університетській психології на Україні розуміється здатність людини зберігати всі уявлення, котрі утворюються завдяки активності сприймань [6, с. 174-175]. При цьому уявлення зберігаються в пам'яті особливим чином. Своє існування вони продовжують не в свідомості, а навпаки, переходять у несвідоме, і можуть при необхідності мимовільно або довільно знову переходити на свідомий рівень за необхідності.

Для представників університетської психології очевидним є той факт, що уявлення, котрі закарбовані в пам'яті, продовжують у ній своє існування як готовність і навик свідомості знову змінюватись в уявленнях на основі попереднього їх запам'ятовування [4]. «Подобного рода готовность къ известнымъ движеніямъ и действиямъ вкореняется упражненіямъ и в нашихъ членахъ, именно в рукахъ и ногахъ; даже бездушные тела, например музыкальные инструменты, принимаютъ навикъ, потому что известные правильные, или неверные тоны могутъ быть в нихъ наиграны. Чемъ чаще, и притомъ внимательнее и самодеятельнее повторяется

представление, тем определеннее и решительнее утверждается в сознании готовность воспроизводить его» [6, с. 176-177].

Стверджується, що пам'ять є залежною від нервової системи, а саме від головного мозку. Найбільше від цього залежить словесна пам'ять («на слова»). Хворобливі ураження мозку не дозволяють людині згадати необхідні слова, при цьому орган мовлення залишається неушкодженим. Природні уявлення є менш залежними від нервової системи ніж слова уявлення. Це доводиться тією обставиною, що з втратою пам'яті на слова ще не наступає стан дурості і безглуздя, а виявляється втрата словотворення. Але така залежність пам'яті на слова ще не вказує на головну роль у цьому нервової системи. «Часть мозга, в связи с нервами слуха и органами слова, при внутреннемъ произведении словопредставлений, при внутреннемъ разговоре, кажется, отправляетъ должность подобную той, какую выполняетъ языкъ при внятномъ произношеніи внешнего слова. Но какъ для этого слова потребна гибкость словесныхъ органовъ, которая есть какъ бы напечатленная въ нихъ телесная память словъ: такъ и для воспроизведенія словопредставлений, быть можетъ, требуется телесная гибкость нервной системы» [6, с. 179].

Згадування уявлень відбувається двома шляхами:

- 1) Нервовою системою і душевними подразненнями.
- 2) Асоціацією, схожістю понять.

Асоціація або схожість понять при згадуванні має мимовільний характер, а поновлення згадувань з допомоги нервової системи і душевних подразнень стає можливою завдяки почуттям і побажанням, а особливо пристрастям. Так, голод або спрага збуджують людину до відтворення уявлень про предмети, котрі слугують для їх задоволення. Пригадування, яке викликано тілесним, тобто нервовим (курсив – О.М.) і душевним подразненням залучає свідомість де зберігаються вже відомі образи і де здійснюється розгортання в низці уявлень.

Під схожістю понять розуміється поєднання різних уявлень, при цьому згадування одного уявлення викликає інше за схожістю. Закони схожості понять поділяються на вищі та нижчі, в залежності від того, чи складають вони зовнішній або внутрішній зв'язок уявлень. Нижчі закони схожості (подібність або протилежність, зовнішня схожість) характерні більш для дітей і неосвічених людей, а вищі – для освічених людей, коли вони мислять залучаючи увагу, утворюючи логічні та причинно-наслідкові співвідношення та єдність частин. «Необразованное повествование, как хроника, идет за порядком времени; а образованное, как история, возвращается къ основаниям и причинамъ, и простирается къ следствиям и действиям, провидитъ цели и исчисляетъ различные средства» [6, с. 185–186].

Усі закони схожості понять зводяться до одного: уявлення, котрі одного разу утворились за певною схожістю, подібністю здатні знову викликати одне одного. «А этотъ законъ объясняется темъ, что представления, что представлєнія, прежде образовашія собою одно целое представлєніе, составляютъ по себе в сознаниі настроенность къ совокупному ихъ воспроизведенію, которая бывъ возбуждена къ действительности съ одной стороны, сама собою оживаетъ и въ остальныхъ своихъ сторонахъ» [там само, с. 186 – 187].

За здатністю до згадування пам'ять розрізнять за ступенем і родом. За ступенем, *характерними ознаками* (курсив – О.М.) пам'ять буває достатньою і

зниженою. Достатня пам'ять характеризується стійкістю, швидкістю запам'ятовування і пригадуванням, утриманням. За родом, *видами* (курсив – О.М.) пам'ять поділяють на речову, словесну, а також пам'ять на місцевість і числа. Пам'ять на числа є вродженою, але вимагає тренувань вправами. Пам'ять на речі вимагає задіяння розуму. В свою чергу, словесна є залежною від слуху, а пам'ять на місцевість – від зору [2].

Завдяки вправам та заняттям пам'ять людини може бути доведена до найвищого рівня досконалості. Головною умовою такого розвитку пам'яті виступає самостійна освіта і повторення завченого матеріалу. Спосіб заучіння відбувається двома шляхами: механічним або розумовим, *логічним* (курсив – О.М.) способом. Використання того, або іншого способу залежить від віку та освіченості людини. На відтворення запам'ятованого свій впливає має і емоційність, а підключаючи волю людина здатна викликати та утримувати в собі бажаний настрій. Людина, будучи в гарному настрої, необхідний для неї матеріал буде заучувати набагато краще, ніж перебуваючи у поганому настрої. За твердженням представників університетської психології найкращим способом заучіння визнається використання закону схожості та протилежностей [3].

У третій чверті XIX століття предметом психології визнається душа людини та її прояви. «Останавливая взоръ свой на себе, человекъ скоро отличаетъ то, что въ немъ самомъ составляетъ его существо, отъ бытія, привходящего къ нему, какъ отъ низшаго, именно – своего тела и природы, такъ и отъ высшаго – Божественнаго, коего присутствіе и вліяніе онъ испытываетъ въ себе, - и это свое существо называетъ *душою*» [1, с. 1].

За проведеними нами розвідками пам'ять називають здатністю душі, і власне від останньої вона і залежить [1]. В означений час визнається залежність стану пам'яті людини від батьків, виховання та самовиховання. До самовиховання відноситься спосіб життя, який у подальшому здійснює безпосередній вплив на стан пам'яті.

Стверджується, що гарна пам'ять у людини є запорукою успішного становлення людини, підняття її над «нижчим». Людина, жива істота, існує серед інших людей, речей та предметів, що її оточують, і всі вони мають істотний вплив на її «душу» та «тіло». Все, що людина бачить, робить, уявлення та знання «відходять» до пом'яті. Щоб щось згадати людині необхідно зосередитись і звернутись до своєї внутрішньої суті - духа. Згадування поділяється на довільне і мимовільне. Запам'ятовувати людина може різні предмети, речі, події як без зв'язку, тобто механічно, так і встановлюючи між ними різного роду зв'язки, схожості [4].

Визнається залежність розуму від пам'яті. Щодо запам'ятовування, то провідна роль в разі належить прагненням та схильностям людини. При цьому, не залишається по увазі і роль станів, почуттів та пристрастей людини. Пам'ять залежить від віку людини: гарний її стан відмічається в молоді роки, а з плінністю часу вона слабшає, і, тому потребує різного роду тренувань. Зазначається крім цього також про зв'язок пом'яті з нервовою системою. Головним завданням людини визнається самовдосконалення. Саме прагнення до вдосконалення себе виступає ціллю життя людини. І досконалою вона повинна бути у всьому, постійно працюючи над собою, своїм Я, тобто душею [1].

В означений період вважається, що досвід впливає на пам'ять, її зміст і найголовніше, що саме в досвіді проявляються здібності пам'яті людини. Завдяки досвіду людина здатна аналізувати свої вчинки, діяльність, стан свого духовного розвитку. І власне, саме досвід, може зробити її свободною [там само, с. 65].

Остання чверть XIX – початок XX століття привносить певні зміни щодо розуміння процесу пам'яті у вітчизняній університетській психології. Пам'ять та її процеси починаючи розглядатись спочатку на філософсько-умоглядному та класично-інтроспективному рівні, в означеному ж періоді перевага надається природничо-науковому рівню.

В означеному періоді утверджується чіткий розподіл пам'яті на види та типи людей за провідним видом пам'яті.

Перший тип – змішаний («байдужий») [7, с. 78]. У осіб, що належать до такого типу, при відтворенні складних уявлень або в процесі згадування однаково виникають образи всіх видів пам'яті, тобто зорові, слухові і т. п. Наприклад, при уявленні будь-якої людини в них однаково виникають як слухові, так і зорові образи. «Они такъ же представляют лицо, фигуру человека, какъ и его голос» [7, с. 78].

Другий тип – це зоровий. Осіб, у яких переважає вказаний тип, у своїх згадуваннях користуються переважно зоровими образами. Наприклад, згадуючи про будь-яку людину вони відтворюють переважно її обличчя, колір обличчя, волосся, її фігуру, одягу та її колір, але не відтворюють її голосу. Відтворення голосу, тембру відступає у них на задній план.

Третій тип – це слуховий. Особи, котрі належать до цього типу, у своїх згадуваннях користуються переважно слуховими образами. Згадуючи про людину, вони відтворюють головним чином її голос: висоту, тембр, інтонацію.

Четвертий тип – руховий. До нього відносяться ті особи, у котрих в процесі відтворення переважно виникають образи руху. Рухова пам'ять дуже тісно пов'язана з руховими відчуттями. «Когда мы воспроизводимъ те или другіе двигательные ощущенія, которые получаютъ въ процессе писанія, то мы будемъ иметь то, что называется *графическим образом*, т.-е. образомъ написанного звука; когда мы воспроизводимъ те ощущенія, которые мы имеемъ в процессе произношенія звуковъ, то мы будемъ иметь словесно-двигательные образы» [7, с. 80].

До властивостей пам'яті в означений період відносяться об'єм, точність, тривалість, швидкість запам'ятовування. І так само як і у попередніх періодах вказується на два способи запам'ятовування: механічне і логічне («разсудочное») [7, с. 83]

Виходячи з вищезазначеного, ми можемо побачити, що як і в першій чверті XIX століття, так і в останній чверті XIX – початку XX століття в університетській психології робляться спроби щодо особливостей визначення суто індивідуальних особливостей процесу пам'яті людини. В останньому періоді, зокрема, вказується на те, що серед людей, у яких провідною є зорова пам'ять, можна відмітити і такі спеціальні види пам'яті, як пам'ять на обличчя і пам'ять на місця. Відмітимо і такий момент, щодо людей, у яких провідною виступає слухова пам'ять. Вона поділяє людей на тих, де одні краще запам'ятовують слова, а інші музику. У пам'яті на

музику виділяють пам'ять на тони, інтервали, тембри. Серед людей з переважанням пам'яті на рухи відмічаються ті, у котрих пам'ять пов'язана переважно з діяльністю мускулів пальців рук (у художників, піаністів) від тих, у яких переважно діють словесні образи, як наприклад, у оратора. Таким чином, ми бачимо спробу пов'язати види пам'яті, їх переважання та поділ за ними людей на типи як необхідну умову при виборі професійної діяльності. «Напр., для скульптора необхідно особое развитие зрительных и двигательных образов, для географа и анатома необходимо развитие зрительных образов и т. д.» [7, с. 82].

### Список використаної літератури

1. Авсенеv Феофан. Изъ записокъ по психологiи / Феофан Авсенеv . – К.: Въ Типографiи Кiевскаго Губернскаго Управленiя, 1869. – 246 с.
2. Багалей Д.И. Опытъ исторiи Харьковскаго Университета (по неизданнымъ материаламъ). Том 1-й (1802-1815) / Д. И. Х.: Паровая Типографiя и Литографiя Зильбербергъ, 1893 -1898. – 1204 с.
3. Багалей Д.И. Опытъ исторiи Харьковскаго Университета (по неизданнымъ материаламъ) съ приложенiемъ портретовъ и плановъ. Том 2-й (съ 1815 по 1835 годъ) / Д.И. Багалей. – Х.: Паровая Типографiя и Литографiя М. Зильбербергъ и С-вья, 1904. – 1136 с.
4. Біографическій словарь профессоровъ и преподавателей императорскаго университета Св. Владимира (1834 - 1884) / Составленъ и изданъ подъ редакцiей ордин. проф. В.С. Иконникова. – К.: В Типографiи императорскаго университета Св. Владимира, 1884. – 818 с.
5. Любовской П. Краткое руководство къ опытному душесловiю / П. Любовский. – Х.: Въ Университетской Типографiи, 1815. – 140 с.
6. Новицкiй О.М. Руководство къ опытной психологiи / О.М. Новицкiй. – К.: Въ Университетской Типографiи, 1840. – 488 с.
7. Челпанов Г. Учебникъ психологiи (для гимназiй и самообразованiя) 12-ое изданiе / Г. Челпанов. – М.: Изданiе Т-ва «В.В. Думновъ», 1915. – 224 с.

В статье представлен результат проведенной историко-психологической реконструкции относительно понимания процесса памяти в отечественной университетской психологии XIX – начала XX столетия. Поданы основные идеи обозначенного периода, касающиеся видов памяти и ее процессов, индивидуальных особенностей, типы людей за преобладанием одного из ее видов и способов запоминания.

*Ключевые слова:* память, виды памяти, запоминание, сохранение, воспроизведение.

The article presents the results of historical-psychological reconstruction on the understanding of memory processes in the national university psychology XIX - early XX century. Posted basic ideas of the designated period, concerning types of memory and its processes, the individual characteristics, types of people for the prevalence of one of its kinds and ways of remembering.

*Key words:* memory, types of memory, storage, preservation, reproduction.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗІВ СВІТУ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

**В.О. Моляко,**

*завідувач лабораторії психології творчості*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;*

**Т.М. Третяк,**

*провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;*

**Н.В. Медведева,**

*старший науковий співробітник лабораторії психології творчості*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;*

**Н.А. Ваганова,**

*старший науковий співробітник лабораторії психології творчості*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

Стаття спрямована в першу чергу на подальший аналіз когнітивного конструювання образів світу в умовах інформаційної насиченості, дефіциту інформації, динамізації та машинізації суб'єктивного простору сучасної людини. Авторський підхід до розуміння лабіринтно-потокowego функціонування психіки в діалоговій системі «людина – нова інформація» дозволяє збагатити теорію конструкторології досить суттєвими даними, що одержані в теоретичному та емпіричному ракурсах на різних вікових рівнях (дошкільники, молодші школярі, старшокласники).

*Ключові слова:* інформація, творча конструкторологія, перцептивні процеси на різних вікових рівнях.

**Постановка проблеми.** В руслі наших досліджень слід говорити про актуальну необхідність визначати психічні потенціали людини в координатах інформаційного простору та часу, діапазони функціонування перцептивно-розумової норми та виходу за її межі при безпосередньому зіткненні кожного дошкільника, учня, студента, професіонала з інформаційною новизною, потоком кризових, а часом й катастрофічних ситуацій, а в зв'язку з усім цим з віднайденням своєрідної психологічної зброї, здатної допомагати у подоланні як своєрідного повсякденного дискомфорту, так і прямо небезпечних для психіки, для життя загроз у їх крайніх проявах та впливах як миттєвого, так і постійного хронічного характеру. Без перебільшення йдеться про екзистенційне, доленосне – бути чи не бути людині людиною, а то й більш трагічно – жити чи не жити.

Як це вже досить різнопланово й різнобарвно висвітлено в багатьох психологічних, соціологічних, економічних, філософських працях, реальне сьогодення характеризується не тільки масштабними, геополітичними подіями та

тенденціями, але й все більш відчутним проникненням в повсякденне життя якщо не всіх, то, мабуть, відчутної більшості людей, різножанровими інформаційними напливами, навіть своєрідною інформаційною агресією. Звучить, можливо, досить банально, але так само неоригінально прозвучить і елементарна констатація того факту, що навіть у найбільш розвинених країнах поки що не створено, так би мовити, панацеї, засобів ефективного подолання інформаційно-емоційних впливів як на широкі верстви, так і на окремих громадян, особливо на тих, кого інформація випробовує найбільш жорстко, а часом й жорстоко. Щоб не вдаватись до якогось реєстру прикладів, нагадаємо хоча б про кібернетично-інтернет буття і побут, що хронічно дестабілізують свідомість, розумову діяльність, перцептивну сферу, яка в першу чергу відповідає за подальшу адекватну поведінку суб'єкта, про конкретні можливості його розуміння або ж, навпаки, нерозуміння всього того, що він бачить, чує, навіть тактильно й на смак відчуває з реального, та все більш масштабного віртуального середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Щоб одразу відвести в чомусь правомірні й логічні, якщо мова йдеться про, скажімо так, чисту наукову мову, зауваження щодо залучення до нашого аналізу художніх ілюстрацій, нагадаємо маловідомі слова З. Фрейда про те, що «поети знають все наперед», або ж численні розробки нашого відомого в масштабах світової психології В. П. Зінченка, який в останні роки своїх насправді авангардних теоретико-методологічних пошуків вдавався до цитування віршів, як до переконливих ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТІВ. Однозначно поділяючи погляди таких авторитетних фахівців, можна нагадати, що література (й поезія зокрема) це, як відомо, втілення спостережень, інтроспективних досвідів, побіжних й стало сформованих образів і картин світу, що на відміну від певною мірою чорнових в прямому розумінні протокольних записів усного мовлення, максимально об'єктивно втілені у друкованому слові. До речі, в західній психології дослідження в сферах творчості, особистості, культури, не кажучи вже про використання біографічних методів, стали своєрідною нормою, й не тільки в різних школах психоаналізу та екзистенціалізму, а й в класичних напрямках педагогічної та вікової психології.

Перш за все тут йдеться про надзвичайну механічно-динамічну насиченість вуличного перебування суб'єкта в «кам'яних джунглях» мегаполіса. За майже п'ятдесят років, що минуло з часу створення вірша, ця картина стала ще більш насиченою, хаотичною й в багатьох планах загрозливою. Так само, немає комфортного порятунку від гуркоту й мигтіння вулиці в квартирі, де, здавалося би, покликані на допомогу та втіху прилади й пристрої насправді не надають можливості віднайти якийсь затишок, спокійний куточок для сенсорно-перцептивного перепочинку, оскільки й звичне радіо, й пральні машини, не кажучи вже про телевізор, аж ніяк не сприяють психічному спокою, продовжуючи навантаження різноманітними сигналами. А на виробництві, нині майже в кожному виді діяльності в контекст класичних верстатів впевнено увійшли, хоча й замінивши крупногабаритні клацаючі ЕОМи, насправді затягаючі у вир напруженого споглядання й спостереження екрани більш чи менш мініатюрних комп'ютерів (до речі їх мініатюрність водночас із зручністю механічного використання значно

напружує увагу, сенсорно-перцептивну систему з усіма витікаючими з цього медико-психічними наслідками, про що слід вести психогігієнічну розмову).

Такий сценарій повсякденного буття фактичного оператора, а не всемогутнього володаря машин, який передбачає «омашинювання», «електронізацію» усіх тих, хто перебуває в подібному режимі, а тому й зовсім не гіперболічним видається розпач нашого героя, який починає вбачати в своїх колегах роботів, та й вони ж, напевне, бачать його таким самим.

Справедливості заради потрібно нагадати, що подібні картини були широкоформатно представлені не тільки в футурологічних творах того ж Станіслава Лема, чи начебто фантастичних оповіданнях Рея Бредбері, бо ж задовго до них подібне відтворили в своїй графіці та живописі Франс Мазерель та Сальвадор Далі, а ще набагато раніше – Ієронім Босх, який хоча й не зображував автомобілі та комп'ютери, але геніально відобразив, можна так сказати, поліфонічні реакції людей на життєві випробування, створивши таку галерею портретів, облич тих, хто перебуваючи в прикордонних ситуаціях, демонструє ті свої сутності, про які пізніше писали Гоголь та Достоевський. Усім цим знову ж таки можна нагадати про роль літератури та мистецтва в психологічному потоці досліджень.

Все вищезазначене, як видається, підводить нас до нині досить поширеної сентенції, що стала такою не тільки в філософії та синергетиці, а й у психології – про сітьову парадигму, яка визначає поведінковий статус людини (О.М. Князева, С.П. Курдюмов, Г. Хакен, І. Пригожин, Г. Ніколіс, У. Фріман, А. Комбс, О.І. Ярославцева та ін.). Ми схильні майже в синонімічному розумінні визначати його як такий, що свідчить про лабіринтну організацію інформаційного оточення, відповідну лабіринтну перцептивно-розумову динамічну конструкцію психічного реагування на реально-віртуальну об'єктивну конструкцію. Саме через те, що йдеться про ЛАБІРИНТНУ, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначно необхідну саме ТВОРЧУ організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта.

Багаторічний дослідницький досвід дозволив нам обґрунтовано розбудовувати психологічну теорію творчої конструкторології, яка, в першу чергу, базується на аксіоматичному визнанні ЛАБІРИНТНО-ПОТОКОВОГО функціонування психіки, що дозволяє максимально наблизитись до можливого об'єктивного її дослідження, й так само до вироблення відповідних методів, методик навчання, стимулювання та діагностики не тільки в межах психології творчості. Їй не тільки в координатах загальної психології, а й у сферах освіти в цілому, на що недвозначно вказують відомі фахівці. Так, наприклад, Д. І. Фельдштейн зазначає, що ми живемо в такі часи, коли йдеться не просто про звичайні зміни, а глибокі історичні перетворення, коли на перший план вийшла проблема Людини як реального суб'єкта історичного процесу, здатного до активної дійовості, до вирішення складних, об'єктивно повсталих перед нею нестандартних завдань з великою кількістю невизначеності й водночас з необхідністю збереження усіх кращих людських якостей, людського потенціалу. Їй саме це визначає роль освіти, яка повинна забезпечувати озброєння людини необхідними знаннями у обранні необхідних дій в складній ситуації, навчати її розумінню, осмисленню

дійсності, активізації загального розвитку (інтелектуального, морального, естетичного, фізичного та ін.), розвитку й зростанню її здібностей, потреб. Й при цьому слід мати на увазі, що змінюється не тільки світ, в якому живе людина, але й сама людина, бо об'єктивно вона живе вже в іншому просторі-часі; змінились так само й ритми та темпи її руху, простору, життя [7, с. 46]. Як бачимо, тут так само фактично йдеться про ТВОРЧЕ подолання нових складних проблем, до чого повинна адекватно готувати нас відповідним чином розбудована й орієнтована освіта (В.В. Давидов, Г.С. Костюк, В.Г. Кремень, Є.О. Мілерян, А.В. Петровський, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та багато інших).

Із сказаного вище стає зрозуміло, що основним вектором подання наших теоретичних та прикладних досліджень є саме їх спрямованість на аналіз творчої конструкторології як парадигми, що, в свою чергу, детермінує загальну спрямованість на її роль в системі освіти та праці, а в даному випадку у конкретному подальшому розгляді функціонування перцептивно-розумової підсистеми в загальній психічній метасистемі [3, 5].

Продовжуючи дослідження проблеми творчого сприймання [6], колективом нашої лабораторії в наступному циклі пошуку вдалося, як нам видається, одержати нові, багато в чому оригінальні результати. Оскільки в більш повному варіанті вони подаються в монографії, ми тут лише коротко відзначимо деякі з них.

Цикл досліджень включав теоретичні й експериментальні складові й був орієнтований, як і раніше, зокрема на генетичний вектор – вивчались особливості сприймання, починаючи від дошкільного віку, молодшого шкільного, підліткового й кінчаючи старшокласниками та студентами.

Досліджуючи особливості сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур, Н.А. Ваганова зазначає, що процес сприймання в дошкільному віці набуває характеру осмисленої, керованої дії, що має свої особливі цілі і засоби для їх здійснення. Для дітей дошкільного віку характерна якісна своєрідність змісту сприймання, яка визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків, неточністю вироблених раніше диференціювань. Так, встановлено, що для дітей старшого дошкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, нечітке та «розмите» сприймання. У процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, творчого характеру, а наприкінці дошкільного віку характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Завдяки включенню мислення в акт сприймання вже на рівні чуттєвого пізнання здійснюється осмислення і первинне узагальнення. Діяльність тлумачення, інтерпретації включається в кожне «осмислене» сприймання. Спочатку, на стадії уподіблюючої інтерпретації, дитина вдається до першої, більш менш випадково виниклої у неї інтерпретації, потім починає з'являтися переосмислення окремих моментів або всієї ситуації в цілому. Нарешті, на самих вищих ступенях дитина навчається свідомо перевіряти інтерпретації, тлумачення, що виникають у неї від сприйманого в результаті більш менш систематично організованого спостереження. Розвиток сприймання характеризується, таким чином, не тільки зміною його обсягу й осмисленості, а й

перебудовою самого способу сприймання, який дедалі більш удосконалюється, а саме: змінюється зміст, доступний для інтерпретації, і глибина пізнавального проникнення в нього; складність композиції, яка може бути “схоплена” дитиною в цілому, в єдності і взаємозв’язку всіх її частин; естетична оцінка сприйнятого (тут має місце і емоційна забарвленість й особисте відношення дитини) [1, 5].

Н.В. Медведева досліджуючи молодших школярів, визначає, що сприймання художніх творів характеризує перехід від злитого, синкретичного, фрагментарного сприймання предметів до виокремленого, осмисленого і категоріального відображення речей, подій, явищ в їх просторових, тимчасових, причинних зв’язках. З’ясовано, що у процесі художнього сприймання розрізняються декілька фаз (або стадій): *передкомунікативна*, яка передуює контакту дитини з твором мистецтва і коли зазвичай дитину прямо або побічно готують до цього сприймання; *комунікативна*, коли відбувається безпосереднє споглядання твору; *посткомунікативна*, коли контакт вже перерваний, а вплив твору ще триває. З’ясовано, що особливістю трансформації сприймання є певні закономірності, котрі полягають в актуалізації мисленнєвих стратегіальних дій, які мають прояв у різних типах перетворення, а саме: побудова образів за аналогією, комбінування, реконструювання або застосування універсальної стратегії. Визначено рівні **проявів художнього сприймання у молодших школярів**: елементарний рівень сприймання (початковий), осмислений рівень сприймання (середній), творчий рівень сприймання (найвищий).

Встановлено, що загальна структура сприймання художньої інформації включає три основні компоненти: *когнітивну складову*, яка будується з належних особистості практичних та теоретичних знань та прикладного досвіду особистості; *дійову*, яка детермінована стратегіальною мисленнєвою дією (аналогізування, комбінування, реконструювання, випадкові підстановки); та *особистісну*, яка включає власні особливості, творчий потенціал, прихильності, інтереси, настановлення, уміння та навички. Зафіксовано рівні художнього сприймання молодшим школярем художньої інформації, що пояснюють основи творчого сприймання : нижчий ступінь – *констатуючий*; середній – *аналітичний*; вищий – *естетичний*; найвищий – *художньо-творчий*.

Проаналізовані психологічні закономірності творчого сприймання художніх інформаційних структур молодшими школярами, які характеризуються особливістю трансформації сприймання та мають певні закономірності, котрі полягають в актуалізації мисленнєвих стратегіальних дій, і мають прояв у різних типах перетворення (побудова образів за аналогією, комбінування, реконструювання або застосування універсальної стратегії). З’ясовано, що дітям молодшого шкільного віку вже притаманна здатність до синтезу, яка лежить в основі образного початку (в праобразі) та базується на стратегіальних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструювання [2, 5].

Т.М. Третьак за підсумками дослідження творчих стратегій і тактик сприймання старшокласниками техноінформаційних індикаторів реальності визначені критерії розвитку творчого сприймання учнями нової інформації є рівень адекватності трансформації початкових умов задачі в шукані її умови. Індикатори: 1) суть початкових умов задачі лише незначною мірою представлена в

формулюванні шуканих її умов; 2) шукані умови задачі в основному ґрунтуються на змісті початкових її умов; 3) формулювання шуканих умов за змістом абсолютно точно відображає всі вимоги задачі, задані в її початкових умовах.

Розв'язування конструктивних задач здійснюється за допомогою певних «інструментів», тому наступним критерієм розвитку творчого сприймання школярами нової інформації може бути рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто рівень системної організації творчого інструментарію учня. Індикаторами розвитку творчого сприймання школярами нової інформації можуть бути такі рівні використання цих засобів: учень застосовує певні прийоми й способи конструктивної активності з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач; учень володіє засобами конструктивних перетворень, які необхідні для виконання творчих завдань; мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування конструктивної задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Наступним критерієм розвитку творчого сприймання школярами нової інформації є новизна продукту їх діяльності. Індикатори – рівні новизни: суб'єктивна новизна; об'єктивна новизна; оригінальність.

Набута у відчуттях інформація, переходячи у форму образу сприймання, набуває також нового змісту, «рафінованого» відповідно до умов задачі сприймання. При цьому паралельно вибудовується як мінімум два генеральних потоки конструювання: в першому потоці «викристалізовується» сама шукана конструкція, задана умовою задачі, в другому – інструмент розв'язування цієї задачі – засіб, метод, стратегія. Обидва ці стратегічні потоки інформації беруть початок зі сприймання задачної ситуації і тісно переплетені між собою, взаємофункціонують протягом процесу розв'язування задачі, конкретно резонуючи на один і той же орієнтир – задану умову задачі. Уявне препарування цих потоків дає: 1) динаміку трансформації задуму розв'язування задачі; 2) динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

Інформація, отримана в результаті сприймання певного об'єкта, взаємодіє із загальною структурою інформаційного потенціалу суб'єкта і, в залежності від свого об'єктивного значення для самого предмета, набуває в цій структурі певного місця, а у випадку, коли сприймання відбувається в масштабі задачної ситуації – для аналітико-синтетичної діяльності суб'єкта, що визначається тією чи іншою пізнавальною задачею.

Ці змістовні (елементи першого інформаційного потоку) і дієві (елементи другого інформаційного потоку) образи сприймання можуть бути настільки константними і настільки структурованими, наскільки достатньою у розв'язуючого задачу є прогностично необхідна інформація стосовно області визначення функції об'єктів сприймання та засобів взаємодії з ними з метою розв'язування задачі на основі перетворення предмета спеціальної діяльності в об'єкт мислення. Так, діяльність, формуючи образ сприймання, створює умови для усвідомлення її людиною, а це, в свою чергу, визначає можливість переносу діяльності в інші ситуації. При цьому слід пам'ятати про взаємозалежність сприймання і діяльності,

оскільки виниклі у процесі діяльності образи сприймання включаються до внутрішньої структури даної діяльності, формуючи готовність до нової діяльності [4, 5].

Аж ніяк не перебільшуючи реальну вагомість проведеного циклу досліджень, результати яких подані в цій монографії, ми, разом з тим, хотіли б зазначити, що в багатьох аспектах масштабної проблеми сприймання, а цю проблему, про що неодноразово йшлося, не слід аналізувати у вузькому «коридорі», так би мовити лише перцептивності, – ми втілювали оригінальну ідеологію саме конструктивних, добудовчих функцій сприймання, саме сприймання творчого. При цьому системостворюючим фактором нашого підходу був, як і протягом багаторічних пошуків, вектор стратегічного (стратегіального, стратегемного) «диригента» психічних процесів, коли йдеться про будь-які рівні новизни в завданнях та проблемах, що їх вирішує суб'єкт в процесі тієї чи іншої діяльності. Не уникаючи цілком правомірної в науці (а особливо – в психологічній) дискусійності наших гіпотез та висновків, ми все ж, як видається, маємо підстави наполягати на концепції перцептивно-розумової (когнітивної) конструкторологічної місії людської психіки, як вершинної її значущості не тільки в поведінці, діяльності людини, а й у загальному її покликанні, сенсі життя, екзистенційної долі.

**Перспективи подальших досліджень.** Як нам видається, на даному етапі психологічного дослідження сприймання в найбільш суттєвих напрямках є такі блоки проблем: теорія сприймання як генеральної конструктивної функції психіки в процесах різномасштабної творчої діяльності; особливості перцептивно-розумової діяльності в умовах дефіциту і надміру (в тому числі хаотичному) актуальної інформації; перцептивно-емоційна паніка як первинна і «запускаюча» поведінку реагування на загрозові та псевдозагрозові ситуації; деструктивні психічні наслідки одноразового та хронічного сприймання об'єктивно і суб'єктивно негативної інформації різного обсягу та жанру (ЗМІ, реклама, інтернет, життєві ситуації та ін.); психологічні засоби формування персональної та колективної перцептивної безпеки в сучасних умовах (розумово-емоційно-вольовий тренінг, розвиток культури сприймання та ін.). Безперечно, ми назвали лише частину актуальних проблем, проте кожна з них має дуже багато розгалужень, які можуть становити теоретичну та практичну значущість.

### Список використаної літератури

1. Ваганова Н. А. Психологічне дослідження сприймання старшими дошкільниками художніх інформаційних структур / Н.А. Ваганова // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 52-63. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
2. Медведева Н.В. Психологічне дослідження сприймання молодшими школярами художніх інформаційних структур / Н.В. Медведева // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 70-80. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.

3. Моляко В.О. Генетичні індикатори конструювання образів світу в сучасному інформаційному просторі / В.О. Моляко // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 10-40. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
4. Третяк Т.М. Творче сприймання старшокласниками техноінформаційних індикаторів реальності / Т.М. Третяк // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – С. 95-106. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
5. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : методичні рекомендації / В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. – К., 2015. – 56 с.
6. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія // В.О. Моляко, І.М. Біла, Н.А. Ваганова та ін. / за ред. В.О. Моляко. – Кіровоград, 2012. – 210 с.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46-65.

Стаття направлена в первую очередь на дальнейший анализ когнитивного конструирования образов мира в условиях информационной насыщенности, дефицита информации, динамизации и механизации субъективного пространства современного человека. Авторский подход к пониманию лабиринтно-потокowego функционирования психики в диалоговой системе «человек – новая информация» позволяет обогатить теорию конструктологии достаточно существенными данными, которые получены в теоретическом и эмпирическом ракурсах на разных возрастных уровнях (дошкольники, младшие школьники, старшекласники).

*Ключевые слова:* информация, творческая конструктология, прцептивные процессы на разных возрастных уровнях.

The article is directed first of all on further analysis of world's images construction in the conditions of informational saturation, deficit of information, dynamization and mechanization of modern human's subjective space. Authors approach to the understanding of labyrinthine-flow psychics functioning in dialogical system «human – new information» makes it possible to enrich the theory of constructology with rather essential data, which are taken in theoretical and empirical viewpoints on different age levels (preschool children, juvenile, senior pupils).

*Key words:* information, creative constructology, perceptive processes on different age levels.



УДК:

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

**І.В. Музиченко,**

*науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти  
Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Стаття присвячена проблемам соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців. Проаналізовано теорії виникнення соціально-психологічної адаптації, її види та стадії. Здійснено теоретичний аналіз сутності та змісту соціально-психологічної адаптації. Визначено показники успішної та незадовільної адаптації особистості у суспільстві. Встановлено, що при соціально-психологічній адаптації завдання психолога полягає у роботі з різними психологічними станами вимушених переселенців, допомозі у сприйнятті змін, створенні нових життєвих перспектив.

*Ключові слова:* адаптація, соціально-психологічна адаптація, види адаптації, стадії адаптації, успішна адаптація, незадовільна адаптація, вимушені переселенці.

До 25-річчя створення Психологічної служби

**Постановка проблеми.** Нині наша держава переживає складні часи, пов'язані, насамперед, з бойовими діями на сході України. У державі з'явилась велика кількість вимушених переселенців, які потребують різного виду допомоги. Особливо гостро стоїть проблема соціально-психологічної адаптації.

Різним аспектам проблеми адаптації присвячені праці багатьох вчених (Албегова І., Александровський Ю., Ананьєв Б., Анохін П., Анциферова Л., Березін Ф., Балл В., Брушлінський А., Захаров О., Кокун О., Леонтьєв О., Ложкін Г., Ломов Б., Макаренко М., Медведєв В., Піаже Ж., Підчасов Є., Реан А., Рубінштейн С., Солодухова О., Сельє Г., Слюсаренко В., Хомуленко Т., Яценко Т. та ін.). Однак, не зважаючи на значний інтерес дослідників до неї, окремі аспекти цієї проблеми залишаються малодослідженими. Це стосується особливостей соціально-психологічної адаптації. Значимо, що події в сучасному українському суспільстві відносять проблему соціально-психологічної адаптації людини до складних чи екстремальних умов життя. Звідси виникає потреба в дослідженні характеристик цього складного процесу в різних умовах життєдіяльності особистості. Отже, **метою** цієї статті є вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження адаптації мають тривалу історію і беруть свій початок з природничих наук – біології, фізіології, медицини. Згодом поняття адаптації почало використовуватись у соціології та психології. Поняття «адаптація» має багато значень і застосовується в різних галузях науки. Сам термін «адаптація» (лат. adaptation – пристосування) уперше був введений Аубертом і

означав зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуття до діючих подразників [1].

В історичному плані дослідження проблеми соціальної адаптації можна виділити три напрями [2]. Перший напрям пов'язаний з психоаналітичними концепціями взаємодії особистості і соціального середовища. Соціальна адаптація трактується як результат, відтворений у гомеостатичній рівновазі особистості і вимог зовнішнього оточення. Зміст процесу адаптації описується формулою: конфлікт-тривога-захисні реакції (Фрейд З., Еріксон Е., Берковіц Л.) [2].

Другий напрям пов'язаний з гуманістичною психологією. Адаптація характеризується як досягнення духовного здоров'я та відповідності цінностей особистості цінностям соціуму (Маслоу А., Роджерс К., Олпорт Г., Франкл В.). Процес адаптації описується формулою: конфлікт-фрустрація – акти пристосування. Виділяються конструктивні і неконструктивні поведінкові реакції. Ознаками неконструктивних реакцій є агресія, регресія, фіксація станів і т.п. Ці реакції не усвідомлюються і спрямовані на усунення неприємних переживань зі свідомості, реально не вирішуючи самих проблем. Ознаками конструктивних реакцій є спрямованість на вирішення певних проблем, чітко поставлена мета, усвідомленість поведінки, наявність певних змін внутрішньоособистісного характеру та міжособистісної взаємодії [2].

Третій підхід пов'язаний з концепціями когнітивної психології особистості. Її представники А. Бандура і Д. Роттер пропонують формулу адаптаційного процесу: конфлікт-загроза-реакція пристосування. Передбачається, якщо в процесі інформаційного впливу з середовищем особистість стикається з інформацією, що суперечить її установкам, виникає неузгодженість між змістовним компонентом установки і реальною ситуацією. Ця розбіжність (когнітивний дисонанс) і переживається як стан дискомфорту (загроза). Загроза стимулює особистість до пошуку можливостей зняття або зменшення когнітивного дисонансу [2].

Узагальнивши основні підходи до вивчення адаптації можна виділити класифікацію різновидів адаптації особистості, яку запропонував Налчаджан А., а саме: нормальна адаптація, девіантна або неконформістська адаптація, патологічна адаптація [3, с. 143]. Нормальна адаптація – це адаптивний процес особи, що приводить її до стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури і без порушень норм тієї групи, в якій протікає активність індивіда [3, с. 143]. Також вчений виділяє змішаний тип соціально-психічної адаптації, який відбувається в тих проблемних ситуаціях, коли людина частково фрустрована, але одночасно вирішує важливі завдання, пов'язані з її соціальними ролями [3, с. 143].

Девіантну адаптацію дослідник поділяє на два основні підвиди: неконформістська адаптація і новаторська (інноваційна, творча) адаптація [3]. Неконформістська адаптація – процес соціально-психічної адаптації особи, завдяки якому вона долає внутрішньогрупову проблемну ситуацію незвичними для членів цієї групи способами і шляхами і через це опиняється в конфліктних стосунках з нормами групи і їх носіями. Відповідно, у особи виникають нові проблемні ситуації, які вимагають нових адаптивних механізмів і тактик поведінки [3, с. 147].

Важливим різновидом девіантної адаптації, на думку Налчаджяна А., є інновативна (новаторська) або творча поведінка – певна діяльність або виконання ролі, в результаті якої особа створює нові цінності, здійснює нововведення в тих чи інших аспектах культури [3]. Щодо патологічної адаптації, то – це такий соціально-психологічний процес (активність особи в соціальних ситуаціях), який повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки і призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що входять до складу невротичних і психотичних синдромів [3, с. 149-150].

Череповська Н. виокремлює такі види адаптації: 1) біологічну, 2) фізіологічну, 3) соціальну та 4) психологічну. Психологічна адаптація умовно має два підрівні: психічний (забезпечує пристосування у функціонуванні психічних процесів, явищ до нових умов; в свою чергу має три попідрівні: сенсорний, когнітивний та емоційнорегулятивний) та духовно-особистісний (здійснюється на рівні свідомості; передбачає пристосування людини до світу і до себе самої на внутрішньому плані). Види адаптації: 1) біологічну, 2) фізіологічну, 3) соціальну та 4) психологічну. Психологічна адаптація умовно має два підрівні: психічний (забезпечує пристосування у функціонуванні психічних процесів, явищ до нових умов; в свою чергу має три попідрівні: сенсорний, когнітивний та емоційнорегулятивний) та духовно-особистісний (здійснюється на рівні свідомості; передбачає пристосування людини до світу і до себе самої на внутрішньому плані) [4].

Разом з адаптацією особистості до зовнішніх, об'єктивних соціальних ситуацій, деякі автори вважають, що існує ще внутрішня адаптація [4, 5]. На думку Албегової І., внутрішня адаптація (коадаптація) має декілька характеристик. По-перше, вона спрямована на вирішення внутрішніх конфліктів та інших внутрішньопсихічних проблем особи; по-друге вона характеризує процес координування якого-небудь адаптивного механізму; по-третє, вона відповідає за пристосування адаптивного механізму або адаптивного комплексу до усієї структури особи [5, с. 27].

У свою чергу зовнішню і внутрішню адаптації доповнює реадаптація, яку розглядають як різновид соціально-психологічної адаптації особи [5, 6]. Її суть полягає у тому, що адаптована в певному соціальному середовищі (у групі) людина опиняється в новій групі, у якій переважають інші цінності, інші норми і форми поведінки, де провідна діяльність теж інша, то перед нею виникає завдання реадаптації, яке в новому середовищі супроводжується переглядом і частковою або повною відмовою від деяких адаптивних механізмів, їх комплексів і стратегій [5, с. 27-28]. Рееадаптація, на думку багатьох учених, є етапом реабілітації, на якому переважають психосоціальні методи впливу та стимуляції соціальної активності. У цілому це поняття використовується для позначення процесу активного пристосування індивіда, що опинився у важкій життєвій ситуації, до змінених умов середовища.

У психологічній літературі соціально-психологічна адаптація трактується вченими по-різному: як процес пристосування до якісних змін зовнішнього середовища [7, с. 18]; як процес взаємодії особистості і соціального середовища, процес активного пристосування особистості до середовища, що змінилося,

засвоєння відносно стабільних умов середовища [8, с. 103]; як багатоплановий процес активного пристосування психіки та поведінки особистості до умов соціального середовища, яке опосередковане провідною діяльністю особистості на даному етапі її розвитку [9, с. 342]; як взаємодія особи і соціального середовища, яка призводить до оптимального співвідношення цілей і цінностей особи і групи. Цей вид пристосування припускає пошукову активність особи, усвідомлення нею свого соціального статусу і соціально-рольової поведінки, ідентифікацію особи і групи в процесі виконання спільної діяльності, прийняття індивідом норм, цінностей і традицій соціальної групи [10, с. 91].

У соціально-психологічній адаптації взаємодіють дві структурно складні системи – особистість і середовище. Соціальне середовище в тій же мірі впливає на формування особистості, в якій сама особистість визначає зміни в середовищі. Набуття нових шаблонів поведінки особистістю, яка адаптується, поступово трансформують її психіку під нові умови. Втім не кожна нова ситуація перебудовує всю психіку людини. Нові форми поведінки трансформують психіку, накладають нове на існуючі зразки, поступово видозмінюючи її, й по мірі стабілізації особистісних структур, інтенсивність змін в особистості, що адаптується, зменшується [11].

Узагальнюючи погляди різних вчених [9, 12, 13] щодо соціально-психологічної адаптації Каськов І. виділяє декілька стадій [14]. Перша стадія – ознайомлення. На когнітивному та емоційному рівнях відбувається засвоєння індивідом норм, цінностей, установок, уявлень, стереотипів тощо. Когнітивний рівень надає можливість зовнішні норми і вимоги зробити внутрішніми (своїми). Це явище отримало назву інтерналізації (інтеріоризації). Емоційний рівень ознайомлення дає змогу за допомогою почуттів підкріпити й активно засвоїти норми, цінності, стереотипи цієї групи, а отже, включитися в неї [14]. Це підкріплення науковці назвали ідентифікацією. Друга стадія – ролевої орієнтації, на якій відбувається прийняття форм соціальної взаємодії, що склалися в колективі (формальні і неформальні зв'язки, стиль керівництва тощо), прийняття форм предметної діяльності (способів професійного виконання роботи). Під час другої стадії соціально- психологічна адаптація призводить до формування соціально та професійно значущих засобів спілкування, поведінки і діяльності, які прийняті у групі, та за допомогою яких особистість могла б реалізувати себе, свої потреби, схильності, уміння [14]. Третя стадія – самоствердження, під час якої спочатку відбувається індивідуалізація, а потім інтеграція особистості, яка адаптується до нових для неї умов. Процес індивідуалізації передбачає поєднання засвоєних особистістю соціальних вимог, норм, очікувань зі специфікою потреб, властивостей і стилю діяльності індивіда.

Основним результатом стадії самоствердження є встановлення відповідності між самооцінкою особистості та оцінкою її групою за значущими здібностями й якостями особистості. Якщо протиріччя між індивідом та групою не буде усунено, то виникає дезінтеграція, чи витіснення особистості з групи, або ж її фактична ізоляція в ній. У межах інтеграції в індивіда складаються новоутворення особистості, яких у нього раніше не було (як позитивні, так і негативні). Отже, процес самоствердження залежить від самооцінки особистості та від вимог, що

висуваються до неї групою. При надмірно високій самооцінці людина переоцінює себе і стикається зі скептичним ставленням групи до її претензій, озлоблюється, виявляє підозрілість чи зневажливість і може взагалі втратити міжособистісні контакти та замкнутися в собі. При надмірно низькій самооцінці розвивається комплекс неповноцінності, стійка невіра в себе, відмова від ініціативи, байдужість і тривожність [14].

У контексті проведення теоретичного аналізу досліджень сутності та змісту адаптації виникає необхідність у визначенні показників, які свідчили б про успішність соціально-психологічної адаптації особистості. Так, показниками успішної соціально-психологічної адаптації особистості можуть бути: адекватний (такий, що задовольняє як індивіда, так і групу) соціальний статус індивіда в певному соціальному середовищі, групі [8, с. 106-107]. Статус є інтегральним показником місця індивіда в даній системі соціальних стосунків; психологічне задоволення індивіда цим середовищем, групою та її найбільш важливими елементами. При незадовільній адаптації має місце переміщення індивіда в інше соціальне середовище (групу), збільшується кількість виявів відхиленої поведінки.

По-іншому визначає ефективність адаптації до середовища Галецька І. [15]. Дослідниця визначає критерії ефективності адаптації через застосування їх у різних сферах: 1) афективної – особливості емоційних реакцій, переживань та почуттів, ступінь емоційного комфорту; 2) поведінкової – особливості копінгу, адекватність докладених зусиль, соціальна прийнятність поведінки, гнучкість та швидкість реагування; 3) когнітивної – самооцінювання відповідності результату запланованому; 4) особистісної – самооцінювання результату адаптації, способу її досягнення відповідно до власних ціннісних орієнтацій та самооцінювання; 5) соціально-психологічного контексту – відповідність усталеним соціальним нормам, соціальним цілям [15].

На думку Завацької Н., показниками успішної соціально-психологічної адаптації є високий соціальний статус індивіда в даному середовищі, а також його психологічна задоволеність цим середовищем і його найважливішими елементами [10]. Щодо показників низької соціально-психологічної адаптації, за умови переміщення індивіда в інше соціальне середовище, то дослідниця виділяє аномію і поведінку, що відхиляється від загально прийнятих норм. Успішність адаптації залежить від характеристик середовища і індивіда. Чим складніше нове середовище (наприклад, більше соціальних зв'язків, складніша спільна діяльність, більша соціальна неоднорідність), чим більше відбувається в ньому змін, тим є важчою для індивіда соціально-психологічна адаптація [10, с. 92].

У чому ж полягають особливості соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців? Які завдання практичних психологів у роботі з цією категорією громадян? Корисними є надані методичні рекомендації Лазос В.П. при роботі з переселенцями Криму [16]. При психологічній адаптації завдання психолога вбачається в опрацюванні важких стресових станів, допомозі у сприйнятті змін і поверненні до життя, асиміляції та інтеграції отриманого досвіду і створенні нових життєвих перспектив. Щодо соціальної адаптації, то основне для психолога – допомога тимчасовим переселенцям в адаптації до нового середовища (місця переїзду) [16].

Психологічна допомога дітям повинна здійснюватися з урахуванням вікового, фізичного і психічного розвитку дитини, стану фізичного і психічного здоров'я. До основних проблем, які можуть спостерігатися у дітей-переселенців, належать:

- 1) порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення);
- 2) невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту);
- 3) функціональні розлади (регрес поведінки та психосоматичні розлади);
- 4) емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість та капризність, часті зміни настрою);
- 5) проблеми пов'язані із спілкуванням (не сформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від думок оточуючих);
- 6) порушення взаємовідносин в сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у сім'ї часто змушує дітей і підлітків «включатися» в дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові) [17].

Особливі труднощі переживають діти-переселенці підліткового віку, який є найважливішим етапом у формуванні і розвитку ідентичності. Переселенці займають маргінальне положення у приймаючому середовищі. З одного боку, якщо підлітки не входять у соціальну мережу земляків, то їм важко сформувати позитивне ставлення до себе. А з іншого – традиції та стиль життя, які пропагують члени такої мережі можуть суперечити нормам приймаючого середовища. Як результат, підліток може відчувати відчуження та дезорієнтацію. Майже всі діти-переселенці мають досвід життєвих потрясінь і потребують допомоги з відновлення їхнього психологічного здоров'я. Метою психологічної підтримки цієї категорії дітей має бути допомога в подоланні проблем розвитку, викликаних пережитим досвідом переселення [17].

**Висновок.** Підсумовуючи зазначене, можемо констатувати, що у соціально-психологічній адаптації взаємодіють дві структурно складні системи – особистість і середовище. Процес соціально-психологічної адаптації залежить як від індивідуально-психологічних особливостей людини, так і від ознак того соціального середовища, до якого намагається пристосуватися особистість. Від результату соціально-психологічної адаптації залежить місце людини у суспільстві та якісне виконання обраних нею соціальних ролей. Тому важлива функція психолога при роботі з вимушеними переселенцями. Актуальною є робота з різними психологічними станами особистості, поведінковими розладами, проблемами спілкування, пристосування до нового середовища. Особливої уваги потребують діти та підлітки, яким психологічна допомога повинна надаватися з урахуванням вікового, фізичного і психічного розвитку, стану фізичного і психічного здоров'я.

### Список використаної літератури

1. Боярин Л.В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі [Електронний ресурс] / Л.В. Боярин // Теоретичні і

- прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3. – С. 55-61. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tippp\\_2013\\_3\\_11.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tippp_2013_3_11.pdf)
2. Солдатова Г.У. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Г.У. Солдатова. – М.: Значение, 2001. – 279 с.
  3. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности / А.А. Налчаджян. – Ереван: АН Арм.ССР, 1988. – 262 с.
  4. Череповська Н.І. Особливості психологічної адаптації людини до візуальної інформації в умовах сучасного міста [Електронний ресурс] / Н.І. Череповська // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць. – 2003. – Т. 7, Вип. 1. – Режим доступу: [http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003\\_01/sb01\\_66.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_66.pdf).
  5. Албегова И.Ф. Социальная адаптация / И.Ф. Албегова. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 112 с.
  6. Чаплигін А. Соціальна реадаптація у життєвій перспективі / А. Чаплигін // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7) – С. 20-24.
  7. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
  8. Урбанович А.А. Психология управления: [учебн. пособ.] / А.А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2001. – 640 с.
  9. Ткачишина О.Р. Соціально-психологічна адаптація особистості як невід'ємна складова її соціалізації / О.Р. Ткачишина // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. VIII, Вип. 1. – С. 341–348.
  10. Завацька Н.Є. Особливості соціальної підтримки в осіб з різним ступенем соціальної адаптації / Н.Є. Завацька // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2010. – Т. 8., Вип. 7. – С. 90-105.
  11. Підчасов Є.В. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми адаптації особистості в психології [Електронний ресурс] / Є.В. Підчасов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди: Психологія. – 2012. – Вип. 42 (1). – С. 179-193. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnpu\\_psychol\\_2012\\_42\(1\)\\_21.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnpu_psychol_2012_42(1)_21.pdf)
  12. Кислий В.Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.09 / В.Д. Кислий. – К., 2003. – 194 с.
  13. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: [учеб. пособ.] / Т.С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
  14. Каськов І.В. Особливості соціально-психологічної адаптації людини у складних умовах життєдіяльності [Електронний ресурс] / І.В. Каськов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 4. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2010\\_4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_21).
  15. Галецька І. Психологічні чинники соціальної адаптації [Електронний ресурс] / І. Галецька // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2005. – №1. – Режим доступу: <http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p091.php>

16. Лазос Г.П. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам (на прикладі роботи з переселенцями з Криму) / [З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко та ін.] // Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: [метод. посіб.] / за ред. З.Г. Кісарчук. – К. : ТОВ «Видавництво «Логос»». –2015. – 206 с. – С. 26 – 46.
17. Тімченко О.В. Методичні рекомендації щодо організації та надання психологічної допомоги дітям та сім'ям вимушених переселенців [Електронний ресурс] / О.В. Тімченко. – Режим доступу: [http://mykosvita.at.ua/nakazu/metod\\_rekom\\_roboti\\_z\\_bizhencjami.docx](http://mykosvita.at.ua/nakazu/metod_rekom_roboti_z_bizhencjami.docx).

Стаття посвящена проблемам социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев. Проанализированы теории возникновения социально-психологической адаптации, ее видов и стадий. Осуществлен теоретический анализ сущности и содержания социально-психологической адаптации. Определены показатели успешной и отрицательной адаптации личности в обществе. Выяснено, что при социально-психологической адаптации задачи психолога заключаются в работе с разными психологическими состояниями вынужденных переселенцев, помощи в восприятии изменений, создании новых жизненных перспектив.

*Ключевые слова:* адаптация, социально-психологическая адаптация, виды адаптации, стадии адаптации, успешная адаптация, отрицательная адаптация, вынужденные переселенцы.

The article represents the problems of social-psychological adaptation of the forced migrants. The theories on origin of social-psychological adaptation, its kinds and stages are described. The theoretical analysis of essence and content of social-psychological adaptation is carried out. The indexes of successful and unsatisfactory adaptation of a personality in society are defined. It is asserted that during social-psychological adaptation a psychologist's task is to work with different psychological states of forced migrants, and help them in perception of changes, creation of new vital prospects.

*Key words:* adaptation, social-psychological adaptation, types of adaptation, stages of adaptation, successful adaptation, unsatisfactory adaptation, forced migrants.

**УДК: 159.98 + 159.964.22]: 004.77**

## **ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЧЕРЕЗ МЕРЕЖУ ІНТЕРНЕТ ПРИ КРИЗОВИХ СТАНАХ**

***М.М. Назар,***

*старший науковий співробітник лабораторії  
сучасних інформаційних технологій навчання*

*Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
кандидат психологічних наук*

Метою дослідження виступає розкриття особливостей впливу психологічної групової роботи через мережу Інтернет на учасників такої роботи при кризових станах. Основним методом дослідження є теоретичний аналіз найбільш сучасних наукових джерел з відповідної тематики. Вплив дистанційної психологічної групової роботи через мережу Інтернет має свою специфіку. В результаті дослідження робиться висновок, що мережа Інтернет несе в собі величезний психолого-



педагогічний потенціал, а психологічні інтернет-тренінги мають суттєві перспективи у своєму розвитку та подальшому застосуванні.

*Ключові слова:* інтернет-тренінги, групова робота, мережа Інтернет.

**Постановка проблеми.** Значимість мережі Інтернет як суттєвого чиннику психологічного впливу на діяльність і стан багатьох мільйонів людей по всьому світу вже не підлягає сумніву. Використання сучасних інформаційних і мультимедійних технологій, перш за все інфокомунікативних потенціалів мережі Інтернет, з можливостями швидко, легко і економічно відправляти та одержувати величезні масиви різних даних, відкриває нові та практично безмежні горизонти в області як психологічної роботи, так і навчання та освіти. Перед психологією та системою освіти виникло принципово нове глобальне питання: підготовка мільйонів людей до життя і діяльності в нових умовах інформаційного суспільства, в якому домінуючу роль відіграє мережа Інтернет [16]. Використання електронних мереж і комп'ютерних гаджетів для оптимізації психологічного стану, професіоналізації та всебічного розвитку особистості набуває і в нашій країні особливого значення також [19, 18].

**Виклад основного матеріалу.** За думкою деяких дослідників, знання можливостей комп'ютерної техніки, мережі Інтернет і методик їхнього використання на сучасному етапі є «дошкою і крейдою» для багатьох психологів і педагогів, зокрема ведучих тренінгових програм [25]. Важливим є і чинник здійснення певного психологічного впливу на людину (яка може перебувати у кризовому стані) з боку використання комп'ютерної техніки у діяльності [24].

Дослідження відповідної наукової проблеми дає можливість, по-перше, ґрунтовніше і повніше розробити поняття групової психологічної роботи, що здійснюється через мережу Інтернет, по-друге – теоретично дослідити психологічну специфіку психофілактичних, психотерапевтичних і навчальних можливостей мережі Інтернет, по-третє – глибше розкрити поняття психологічного впливу дистанційного групового навчання (в інтернет-тренінгах) на її користувачів.

Практичне значення дослідження полягає у розкритті науково обґрунтованих можливостей використання психологічної групової роботи, що здійснюється у мережі Інтернет, і психологічних особливостей впливу цієї роботи (в нашому випадку – навчання) на користувачів мережі Інтернет для досягнення певних практичних психолого-педагогічних результатів, зокрема з підвищення ефективності, гнучкості та психологічної безпеки відповідної групової роботи.

Аналізуючи останні дослідження і публікації, присвячені проблемі особливостей впливу психологічної групової роботи через мережу Інтернет на учасників такої роботи, зокрема при кризових станах, у контексті більш загальної проблеми психології дистанційної психологічної роботи і навчання, потрібно відзначити, що їх недостатньо.

Навчання через мережу Інтернет може бути визначено як процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок діяльності, що здійснюється з допомогою можливостей мережі Інтернет [8, 13, 27].

В деяких сучасних публікаціях, зокрема у Є.М. Мінькової, при аналізі можливостей використання нових інформаційних технологій (НІТ), зокрема мережі

Інтернет, у навчанні, звертається увага на важливість загального розгляду специфіки НІТ та акцентується увага на тому, що об'єктивною передумовою для використання НІТ у психолого-педагогічній області є інформаційна суть процесу навчання, в якій особливе місце належить інформаційному обміну різного виду між вчителем і тими, хто вчаться. Використання НІТ в учбово-педагогічному процесі представляє якісно новий етап в теорії та практиці психології навчання і педагогіки. Прагнення прогресивних педагогів задовольнити зростаючі потреби суспільства в освіті шляхом використання можливостей НІТ викликає до життя і нові форми навчання [20, 6],

На думку дослідників, учбовий процес на базі комп'ютерних телекомунікацій та мережі Інтернет обов'язково передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Люди, які навчаються, через свої психофізіологічні особливості володіють різними здібностями, задатками, тому для засвоєння учбового матеріалу різним людям, які вчаться, потрібна різна кількість часу, різна кількість вправ різного ступеню складності, щоб досягти певних результатів [20, 21, 10].

Важливим аспектом доцільності включення телекомунікаційних технологій в учбовий процес є те, що учні дістають можливість здійснювати між собою опосередковане міжособистісне спілкування, передаючи один одному повідомлення у вигляді тексту, звуку і зображення, забезпечуючи тим самим стійку мотивацію пізнавальної діяльності. Сучасні комп'ютерні телекомунікаційні мережі (глобальним різновидом такої мережі є Інтернет) також надають своїм користувачам можливість використовувати мережеві бази даних та інформаційно-пошукові системи, бібліотечні каталоги і найбільш потужні за обсягом пам'яті файл-сервери, що здатні сприяти здійсненню навчання на якісно іншому, вищому і більш ефективному рівні [20, 28].

О.С. Числова і Г.М. Татарчук присвячують своє дослідження [26], зокрема, проблемі інтерактивного навчання у контексті навчання через мережу Інтернет. Вони відзначають, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, суть якої полягає в такій організації учбового процесу, при якій практично всі учні виявляються залученими у процес пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Інтерактивне навчання частково вирішує ще одну істотну задачу: йдеться про релаксацію, зняття нервового навантаження, перемикання уваги, зміну форм діяльності тощо. Це є особливо актуальним при кризових станах [26].

Л.Н. Жиліна, О.В. Кононова та інші дослідники відзначають, що в нинішніх умовах можна прогнозувати зростання привабливості дистанційних, зокрема та особливо групових форм навчання, що дозволяють, з одного боку, не переривати свою професійну діяльність, а з іншого – надають можливість отримання якісної освіти, що найбільш наближена до очної форми навчання. Відповідні технології, в основному, пов'язані з можливостями мережі Інтернет в обміні інформації та комунікації [7, 2, 23].

Різні автори (Л.М. Жиліна, О.В. Кононова, В.В. Кузнецов) вважають, що майбутнє навчання носитиме, в основному, евристичний характер і в повному обсязі проявить (і вже проявляє) себе в дистанційній освіті, перш за все через мережу

Інтернет. Евристичне навчання (що є особливо актуальним у психологічних інтернет-тренінгах) – це тип навчання учнів самостійному пошуку і придбанню знань, умінь, способів діяльності (замість звичної в традиційній освіті «передачі знань»), заснований на попередньому придбанні інформації для подальших роздумів, міркувань і висновків. На відміну від традиційного процесу навчання, навчання з використанням освітнього середовища (дистанційне, віддалене або очне) має на увазі активнішу діяльність із сторони того, хто навчається. Людина, яка навчається та є учасником психологічної групової роботи, виявляється організатором свого навчання та психологічних змін [7, 17].

Є.І. Ісаєв, О.Я. Фрідланд та інші дослідники відзначають, що сучасні психолого-педагогічні інновації, активне використання мережі Інтернет у навчальних, психопрофілактичних і психотерапевтичних цілях переносять акцент з вдосконалення педагогічного арсеналу на виявлення психологічних резервів учасників процесу. При такому підході особливої ролі набувають завдання самопізнання, самоосвіти та саморозвитку [11, 5].

К.Г. Кречетников звертає увагу на інший важливий аспект проблеми, що розбирається – дію комп'ютерної техніки на психіку і організм людини. Так, він зазначає, що небезпека застосування інформаційних технологій у навчанні полягає у неспівпадінні внутрішніх ритмів комп'ютера з основними біоритмами людини, що повинно бути враховано під час психологічної групової роботи при кризових станах [14].

Можна відзначити наступні особливості психологічного впливу психологічної групової роботи та навчання через мережу Інтернет на своїх учасників: 1) прискорення процесу екстеріорізації задуму, його матеріалізації у вигляді схеми, таблиці, діаграми, анімації, відео кліпу тощо; 2) розвиток активної візуалізації, пов'язаної з роботою з двовимірною і особливо тривимірною графікою; 3) прискорення отримання результатів шаблонних перетворень ситуації; 4) розширення можливостей здійснення пошукових дій у всьому величезному інформаційному масиві всесвітньої мережі Інтернет; 5) інтенсифікація можливостей повернутися до проміжних етапів складної діяльності; 6) розвиток можливостей одночасного розгляду відразу декількох варіантів перетворення об'єкту. Такі особливості створюють умови для розвитку творчої особистості [14, 1].

Також до цього списку слід додати підвищення самостійності процесу засвоєння знань, умінь, навичок [7, 17], розвиток самостійності мислення та відповідальності [15, 22, 9].

Інші автори (Т.О. Воронова, І.О. Дельцова, Л.В. Кукліна тощо) відзначають наявність труднощів у розробці та проведенні різних форм дистанційного навчання та психологічної роботи на основі використання мережі Інтернет, формулюючи психолого-педагогічні умови використання мережі Інтернет у навчальних цілях: 1) достатній рівень комп'ютерної писемності викладача і студентів; 2) уміння представити зміст учбового курсу відповідно обраній формі заняття; 3) наявність відповідної матеріально-технічної бази; 4) моделювання освітнього середовища, що адекватно відображає зміст, представленого навчальними ресурсами мережі Інтернет з використанням мультимедійних засобів. Психологічний вплив інтернет-

тренінгів на своїх учасників при кризових станах значним чином залежить від грамотного врахування зазначених умов [4, 29, 3].

**Висновки.** В результаті теоретичного аналізу проблеми робиться висновок, що вплив дистанційної психологічної групової роботи через мережу Інтернет має свою специфіку, яка повинна враховуватися. Мережа Інтернет несе в собі величезний психолого-педагогічний потенціал, а психологічні інтернет-тренінги мають суттєві перспективи у своєму розвитку та подальшому застосуванні. Поза сумнівом, використання нових інформаційних технологій у груповому навчанні та психологічній роботі, що відноситься перш за все до контексту глобальної інформаційної мережі Інтернет, має значні перспективи, будучи одним із засобів, що перетворюють навчання на живий творчий процес [20, 12].

Аргументованою є точка зору, за якою врахування психологічних особливостей групового навчання та психологічної роботи (інтернет-тренінгів), що здійснюються через мережу Інтернет, є актуальним і важливим психолого-педагогічним завданням, вирішення якого здатне підвищувати цілеспрямованість і послідовність відповідного навчального, психопрофілактичного, психотерапевтичного процесу, сприяти його психологічній безпеці та гнучкості, результативності в цілому.

Дослідження особливостей впливу психологічної групової роботи через мережу Інтернет на учасників такої роботи при кризових станах має бути продовжено. До перспективних напрямів подальших досліджень можна віднести, зокрема, виявлення особливостей психологічного впливу різних організаційних форм групової роботи та навчання через мережу Інтернет (екскурсії по сайтах www-серверів, інтернет-конференцій, вебінарів, використання чатів, проектних занять, дослідницьких занять тощо) на своїх учасників; розкриття вікових, гендерних, професійних тощо особливостей відповідного психологічного впливу; виявлення специфіки психологічного впливу інтернет-тренінгів на інтернет-залежних користувачів при кризових станах – у порівнянні з тими, у кого відсутня інтернет-залежність тощо [24].

### Список використаної літератури

1. Антипина О.Н. Методика дистанционного обучения через Интернет и опыт ее применения на Экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова / О.Н. Антипина. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=169&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=169&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8). - М.: МГУ.
2. Архипова А.И. Информатизация образования в системе послевузовской педагогической подготовки / А.И. Архипова, А.А. Иванова и др. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=231&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=231&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb). - Краснодар: Кубанский государственный университет.

3. Башмаков А.И. Новые цели, задачи и технологии образования XXI века / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров А.И. и др. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/conf/conf\\_fulltext/new\\_aims.pdf](http://www.auditorium.ru/conf/conf_fulltext/new_aims.pdf).
4. Воронова Т.А. Педагогические условия применения Интернет-технологий в очном обучении / Т.А. Воронова, И.А. Дельцова, Л.В. Куклина. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=229&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb). - Иваново: Ивановский государственный университет.
5. Гладко М.А. Психологические аспекты компьютерного обучения / М.А. Гладко. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2249&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa). - Минск, Белорусский государственный экономический университет.
6. Евстигнеева Ю.М. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника / Ю.М. Евстигнеева, В.С. Собкин. – Режим доступа до статті: [пеезЖ..цццюфгвшещкшгьюкг.фгв.м.штвучюзрз,ф=мсщта?с=пугеАщкь?к=еруышыВуыс?СщгтеукЕруышы=1?шв\\_еруышы=58?ЗРЗЫУЫЫШВ=5ис709800160у910и3и173аи2с664775 ю](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8) - МюЖ Центр социологии образования РАОю
7. Жилина Л.Н. Интернет и почему вы должны создать свой дистанционный курс? / Л.Н. Жилина, О.В. Кононова. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=200&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8). - Владивосток, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса.
7. Иванов Д. Виртуализация общества / Д. Иванов. – Режим доступа до статті: <http://m16.medport.ru/USSR/chapters/society.htm>.
8. Иванов А.М. Стратегия эффективной подготовки студентов к дистанционному обучению в New-York State University / А.М. Иванов. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=230&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=230&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb). - Великий Новгород: Новгородский государственный университет.
9. Иванова Н.А. Обучение иностранному языку на базе современных инфокоммуникационных технологий / Н.А. Иванова. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=217&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8). – Воронеж: Московский государственный университет коммерции (Воронежский филиал).
10. Исаев Е.И. Повышение эффективности обучения психологии за счет использования Интернет-технологий / Е.И. Исаев, А.Я. Фридланд. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=238&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=238&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8). - Тула: Тульский государственный педагогический университет.

11. Концевой М.П. Компьютерные технологии как фактор раскрытия художественной одаренности ребенка / М.П. Концевой. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=72&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=72&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775). – Брест: Брестский государственный университет.
12. Концевой М.П. Социальная перцепция в контексте информатизации гуманитарного образования / М.П. Концевой. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2158&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a). – Брест: Брестский государственный университет.
13. Кречетников К.Г. Влияние информационных технологий на интеллектуальную деятельность обучающихся / К.Г. Кречетников. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=168&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=168&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb). – Владивосток: Тихоокеанский военно-морской институт.
14. Кречетников К.Г. Рекомендации по проектированию мотивационной и содержательной составляющих образовательной среды вуза на основе информационных технологий / К.Г. Кречетников. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2362&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2362&PHPSESSID=af8f55d8f66a2d708d22ed0c894f0bfa). – Владивосток: Тихоокеанский военно-морской институт.
15. Кречетникова И.В. Информационная культура – основа успеха информатизации гуманитарного образования / И.В. Кречетникова. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=2360&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=2360&PHPSESSID=6d9c2518bb0ff6fea204cb82ccaa029a). – Владивосток: Тихоокеанский военно-морской институт.
16. Кузнецов В.В. Технологии интернет-образования / В.В. Кузнецов. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=225&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=225&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb). – Тамбов: Тамбовский государственный университет.
17. Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні / С.Д. Максименко // Психолог. - 2005. - № 6.
18. Максименко С.Д. Треба рухатися далі / С.Д. Максименко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. - К., 2001. - Т. III. - Ч. 8.
19. Минькова Е.Н. Использование инфокоммуникационных технологий в обучении английскому языку при формировании коммуникативной компетенции студентов вузов / Е.Н. Минькова. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=220&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=220&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8). – Ставрополь: Ставропольский государственный университет.

20. Морозов И.Л. Hi-Tech как способ оптимизации преподавания гуманитарных наук в технических университетах / И.Л. Морозов. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=62&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=62&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775). - Московский энергетический институт (технический университет) (Волжский филиал).
21. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема / Павел Мунтян. – Режим доступа до статті: [http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start\\_from=&ucat=15&category=15](http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15).
22. Павлов О.М. Проблемы и перспективы использования Интернета в дистанционном бизнес-обучении. Практический опыт / О.М. Павлов. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=182&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=182&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8).
23. Смылова О.В. Психологические последствия применения информационных технологий / О.В. Смылова. – Режим доступа до статті: [http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588574&archive=&start\\_from=&ucat=15&category=15](http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588574&archive=&start_from=&ucat=15&category=15). - М.: МГУ, 1998.
24. Черненко Н.Н. Неравномерность информатизации – закономерность или случайность? / Н.Н. Черненко. – Режим доступа: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=162&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=162&PHPSESSID=9c8dc4cf5a5d1497c468cb4c214c3dfb). - Владивосток: Тихоокеанский военно-морской институт.
25. Числова А.С. Использование Интернет-ресурсов в процессе преподавания английского языка / А.С. Числова, Г.М. Татарчук. – Режим доступа до статті: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id\\_thesis=219&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&CounterThesis=1&id_thesis=219&PHPSESSID=7597524e6e13a1a041318d44c489d5e8). - Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет.
26. Bissell J.S. Guide to the Internet for Educational Psychology / J.S. Bissell, J. Bissell. – Режим доступа до статті: [http://www.amazon.com/Guide-Internet-Educational-Psychology-Bissell/dp/0697371581/sr=1-26/qid=1170252735/ref=sr\\_1\\_26/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books](http://www.amazon.com/Guide-Internet-Educational-Psychology-Bissell/dp/0697371581/sr=1-26/qid=1170252735/ref=sr_1_26/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books).
27. Gackenbach J. Psychology and the Internet, Second Edition - Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications / J. Gackenbach. – Режим доступа до статті: [http://www.amazon.com/Psychology-Internet-Second-Intrapersonal-Interpersonal/dp/0123694256/sr=1-2/qid=1170244098/ref=sr\\_1\\_2/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books](http://www.amazon.com/Psychology-Internet-Second-Intrapersonal-Interpersonal/dp/0123694256/sr=1-2/qid=1170244098/ref=sr_1_2/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books).
28. Wolfe C.R. Learning and Teaching on the World Wide Web (Educational Psychology) / C.R. Wolfe. – Режим доступа до статті: [http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr\\_1\\_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books](http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr_1_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books).

Целью исследования выступает раскрытие особенностей влияния психологической групповой работы через сеть Интернет на участников такой работы при кризисных состояниях.

Основным методом исследования является теоретический анализ наиболее современных научных источников по соответствующей тематике. Влияние дистанционной психологической групповой работы через сеть Интернет имеет свою специфику. В результате исследования делается вывод, что сеть Интернет несёт в себе огромный психолого-педагогический потенциал, а психологические интернет-тренинги имеют существенные перспективы в своём развитии и последующем использовании.

*Ключевые слова:* интернет-тренинги, групповая работа, сеть Интернет.

The goal of research is to open influence's features of psychological group work through Internet on the participants of such work at the crisis states. The basic method of research is a theoretical analysis of the most modern scientific sources of the proper subject. An influence of distance psychological group work in Internet has it's own specific. As a result of research drawn conclusion the Internet carries enormous psychological and pedagogical potential in itself, and psychological Internet trainings have substantial prospects in their development and subsequent application.

*Key words:* internet trainings, group work, Internet.

**УДК: 159.923.2 + 316.662]-057.875**

## **ДИНАМІКА ПРОСПЕКТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

***В.Д. Острова,***

*науковий співробітник*

*Українського НМЦ практичної психології*

*і соціальної роботи НАПН України,*

*кандидат психологічних наук*

У статті наводяться результати теоретичного та емпіричного дослідження ідентичностей сучасної студентської молоді. Надається визначення перспективної ідентичності, розглядається її структура та аналізується динаміка; представлено модифікацію методики дослідження ідентичності.

*Ключові слова:* ідентичність, соціальна ідентичність, особистісна ідентичність, актуальна ідентичність, перспективна ідентичність.

**До 25-річчя створення психологічної служби**

**Постановка проблеми.** Сучасний стан соціальних відносин в Україні потребує наукового аналізу та емпіричного вивчення соціально-психологічних складових становлення молоді, зокрема, студентства. В умовах соціальних перетворень, при відсутності спрощеної, стандартизованої репрезентації суспільних норм та цінностей у молодій людини виникають численні проблеми у адаптації до соціальних змін.

Студентство як соціально-вікова група перебуває в процесі активного професійного і соціального становлення, засвоєння соціального досвіду, формування життєвих цілей, планів, перспектив. Ідентичність особистості як



інтегративне особистісне утворення суттєво впливає як на визначення основних життєвих стратегій, так і на процес соціально-психологічної адаптації студентської молоді в умовах трансформації суспільства.

На початку ХХІ сторіччя значно збільшився науковий інтерес до темпоральних аспектів ідентичності особистості. У соціально-психологічних дослідженнях останніх років вивчалися ретроспективна, актуальна та проспективна ідентичності (Г. Андрєєва [1], О. Белинська [2], Х. Маркус [9], М. Сіннірелла [12]).

**Виклад основного матеріалу.** Необхідно зазначити, що за останні декілька років здійснено спроби емпіричного дослідження проспективної ідентичності – роботи І.Л. Грінфельд [4], Є.В. Ліствіної [8], С.О. Мінюрової [10], О.Є. Бочарової [3], де проспективна ідентичність особистості розглядалася у старшому шкільному та студентському віці. Але теоретичний аналіз проблеми проспективної ідентичності найбільш детально здійснено у роботах О.П. Белінської [2]. Проспективна ідентичність розглядається авторкою як сукупність певних ідентифікаційних характеристик особистості, що віднесені у майбутнє, як інтеграція майбутніх персональної та соціальної ідентичностей суб'єкта, як актуалізація одного з «можливих Я» у соціальному контексті.

У результаті теоретичного аналізу проблеми сформульовано визначення проспективної ідентичності.

Проспективна ідентичність – це динамічне, цілісне когнітивно-афективне утворення, що є компонентом «Я»-концепції особистості та представлено системою уявно-вірогіднісних смислових конструктів суб'єкта, які віднесені ним у власне майбутнє і є сукупністю рис, особистісних якостей, соціальних ролей, соціальних статусів. Проспективна ідентичність – соціокультурно обумовлений, динамічний компонент Я-концепції особистості, який забезпечує суб'єкту орієнтацію у соціальному оточенні, знаходження там власного місця і формування перспектив для подальшого саморозвитку. Проспективна ідентичність є не одиничним конструктом, а цілісною системою, що поєднує певну кількість взаємозалежних конструктів та має різну структуру, яка обумовлена індивідуальними особливостями суб'єкта та його соціокультурним оточенням.

Структура проспективної ідентичності складається з когнітивного й афективного компонентів. Формування когнітивного компоненту відбувається у процесі засвоєння і реалізації соціальних ролей та рольових очікувань соціального середовища. Це дозволяє окреслити певні ідентифікаційні межі і визначити напрямки пошуку свого майбутнього місця у соціумі, що активно змінюється. Афективний компонент відображає та забезпечує ставлення суб'єкта до власних майбутніх ідентичностей, що обумовлює ієрархію останніх. З іншої сторони, афективний компонент впливає на когнітивний, спонукаючи суб'єкта до уточнення, поглиблення, деталізації своїх уявлень про власне майбутнє. Якісна структура проспективної ідентичності особистості визначається змістом окремих компонентів і їх взаємозв'язків.

Розвиваючи ідеї Н.Л. Іванової [5] щодо функцій соціальної ідентичності особистості, ми визначаємо функції проспективної ідентичності як системи смислових конструктів є:

– моделювання персональних соціальних ролей і статусів, що віднесені у

майбутнє;

- пристосування особистості до мінливих умов актуального соціального середовища з урахуванням досягнення життєвих цілей;
- визначення свого місця в соціальному просторі для побудови життєвих планів;
- побудова моделей поведінки та стратегій для прогнозування власного майбутнього.

Як вказувалося вище, трансформація перспективних ідентичностей в актуальні відбувається у процесі, якій обумовлюється впливом різнопланових внутрішніх та зовнішніх факторів. Основним фактором, що обумовлює трансформацію перспективної ідентичності в актуальну, є виконання конкретних соціальних ролей. Останнє, по суті, є взаємоузгодженням реальної соціальної поведінки особистості та рольових очікувань соціального оточення. Результатом діалектичної взаємодії рольових очікувань і рольового репертуару особистості є якісні зміни у змісті і структурі ідентичності суб'єкта. Глибина та масштабність змін перспективної ідентичності обумовлюється глибиною та масштабністю змін її когнітивного та афективного компонентів. У ході цього процесу, що забезпечується зворотнім зв'язком через механізм особистісної та соціальної рефлексії, відбувається:

- оцінка відповідності змісту перспективної ідентичності засобам її досягнення;
- для забезпечення оптимальної реалізації життєвих планів особистості (соціально-психологічна адаптація) змінюються структурні компоненти перспективної ідентичності та їх зв'язки між собою;
- змінюється роль і вага окремих елементів у загальній ідентифікаційній структурі особистості.

На нашу думку, дослідження змісту та динаміки перспективної ідентичності може стати необхідною умовою поглиблення знань про умови, фактори та шляхи формування та розвитку особистості студента.

З метою визначення динаміки перспективної ідентичності сучасної студентської молоді здійснено дослідження, яке відбувалося у 2 етапи – у 2006 та у 2014 роках.

У дослідженні взяли участь студенти 2-4 курсів очної форми навчання Національного авіаційного університету (м. Київ), Університету сучасних знань (м. Київ) та Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Луганськ). Загальна кількість респондентів – 421 особа віком від 18 до 25 років, у тому числі чоловіків – 178 осіб (42,28%), жінок – 243 (57,72%) особи.

У якості найбільш адекватного метода дослідження був обраний тест «Тест двадцяти висловлювань» М. Куна і Т. Мак-Партленда [6]. Емпіричне дослідження проводилося за наступною процедурою: завдання виконувалося анонімно, респонденти вказували тільки вік і стать. Тест пропонувався респондентам двічі, при цьому вносилися зміни в інструкцію та час виконання тесту (час не обмежувався).

*Модифікований варіант тесту № 1:* інструкція та процедура тестування відповідали класичним, зміни були внесені тільки у частину інструкції, що

стосується кількості самовизначень – була відсутня жорстка регламентація (не 20 самовизначень, а усі можливі для респондента). Респондентам пропонувалося відповідати найрізноманітніше, використовувати різні ознаки. Ідентифікаційні категорії респондентів, що були отримані при виконанні модифікованого варіанту № 1 «Тесту двадцяти висловлювань» М. Куна і Т. Мак-Партленда складають «актуальну ідентичність».

*Модифікований варіант тесту № 2:* інструкція була істотно змінена: «Уявіть, що вже пройшло десять років. Хто Ви?». Респондентам пропонувалося дати максимально можливу кількість самовизначень, при цьому обов'язковим доповненням до запитання було прохання представити себе реалістично. Ідентифікаційні категорії респондентів, що були отримані при виконанні модифікованого варіанту тесту № 2, складають «проспективну ідентичність».

Поведінка окремої людини упорядковується не тільки на основі певних законів і закономірностей, а й шляхом виявлення конкретних суб'єктивних систем значень, особистісних смислів [7] соціальних взаємодій, когнітивних моделей та уявлень про актуальну життєву ситуацію і про власне майбутнє. Як зазначає В.Г. Панок, вирішальними для розгортання життєвого шляху особистості виявляються життєва подія і конкретний вчинок, але наявність життєвого проекту, прагнення людини не тільки до вибору зовнішніх умов, а також і до їх формування в певних межах, суттєво впливає на здатність особистості до вибору і формування життєвих подій і тим більше вчинків. У багатьох випадках життєва перспектива залежить від зусиль і власної волі особистості. У цьому розумінні людина виступає творцем власної долі. Автор виокремлює у проблемі планування (проектування) життєвого шляху особистістю два обов'язкові компоненти: мотиваційний (цільовий), який породжується реальною взаємодією особистості з природним і соціальним оточенням та формується на основі оцінки власних сил, ресурсів і можливостей, та інструментальний, який представляє міру обґрунтованості та реалістичності життєвих перспектив людини.

Власний розвиток можна розглядати як процес, який вимагає прийняття відповідальних рішень у найбільш значущих видах діяльності особистості: самоосвіта; самовиховання, тобто вдосконалення свого характеру, емоційної і моральної сфери; вибір галузі освіти і професії; вибір місця роботи; вибір групи друзів, товаришів, колег; участь у певних громадських об'єднаннях, тощо [11].

Часовий проміжок «10 років» у інструкції модифікованого варіанту тесту № 2 був запропонований нами з урахуванням актуального віку респондентів – 18-24 роки. У віці 28-34 роки відбувається реалізація більшої частини відповідальних рішень у найбільш значущих видах діяльності особистості: освіта, професія, сім'я, громадська діяльність, саморозвиток, творчість, спілкування тощо. Отже, респонденти мали можливість прогнозувати власне соціальне становище, співвідносячи його з віком особистості, яка знаходиться в стадії активного відтворення соціального досвіду.

Одержані вільні самохарактеристики студентів – проспективна ідентичність: (у 2006 році загальна кількість – 2373 визначень, розмір вибірки – 297 осіб; у 2014 році загальна кількість – 904 визначення, розмір вибірки – 124 особи) за допомогою контент-аналізу були розподілені за окремими категоріями. Кількість самовизначень

була підрахована окремо за кожною категорією, після чого було здійснено розрахунок відсоткового розподілу категорій відносно загальної кількості. За результатами вказаних підрахунків складено колективні матриці проспективної ідентичності – за 2006 та 2014 роки окремо. З метою виявлення наявності або відсутності статистично значущих відмінностей між виокремленими категоріями двох матриць було застосовано багатофункціональний критерій  $\phi_{\text{емп}}^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера) із дотриманням усіх обмежень (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка проспективної ідентичності**

№ п/п	Ідентифікаційні категорії	2006 р. %	2014 р. %	Критерій Фішера $\phi_{\text{емп}}^*$
1.	Сім'я загалом	21,59	20,96	0,37
	<i>Родительська сім'я</i>	8,09	10,84	2,37**
	<i>Власна сім'я</i>	13,5	10,12	2,62**
2.	Економічний і майновий статус	19,19	17,6	1,00
3.	Професійні ролі і статуси	17,68	21,31	2,30**
4.	Особистісні якості	11,01	7,19	3,40**
5.	Громадянство	5,27	7,93	2,73**
6.	Освіта	4,88	5,14	0,34
7.	Характеристики і ролі у спілкуванні	4,24	3,31	1,21
8.	Регіональна ідентичність	2,79	1,62	2,03*
9.	Гендерна ідентичність зв'язок	2,69	2,51	0,26
10.	Метафоричні визначення	2,16	0	
11.	Вік	2,1	1,38	1,40
12.	Людина	2,08	1,15	1,58
13.	Захоплення	1,97	1,84	0,25
14.	Характеристики зовнішності	1,55	0,93	1,46
15.	Етнічна ідентичність	0,37	4,18	7,23*
16.	Політична ідентичність	0,24	0,66	1,66*
17.	Релігійна ідентичність	0,19	0	
18.	Громадська діяльність		1,5	
19.	Цінності, погляди		0,79	

20.	<b>Всього</b>	100,00	100,00	
-----	---------------	--------	--------	--

Примітки:

1. \* – статистична значущість при  $p \leq 0,05$ ;
2. \*\* – статистична значущість при  $p \leq 0,01$ .

Аналіз одержаних даних дозволяє дійти висновку, що існують статистично значущі відмінності між колективними матрицями проспективної ідентичності за наступними категоріями:

**«Сім'я»** – у загальній категорії статистично значущі відмінності відсутні, але в категорії **«Родительська Сім'я»** спостерігається статистично значуще збільшення кількості самовизначень, при цьому, як і у колективних матрицях актуальної ідентичності, показано наявність і важливість як близьких, так і більш далеких родинних зв'язків. У категорії **«Власна Сім'я»** – статистично значуще зменшення кількості самовизначень, при цьому ідентичності, особливо ті, які стосуються батьківства та материнства, є більш конкретизованими («маю двох синів», «мати дівчинки», «ще не мати»);

**«Професійні ролі і статуси»** – статистично значуще збільшення кількості самовизначень, більшість ідентичностей вказують на прагнення досягти високого професійного рівня, при цьому необов'язково співпадають з фахом, за яким отримується освіта;

**«Особистісні якості»** – статистично значуще зменшення кількості самовизначень;

**«Етнічна ідентичність»** – статистично значуще збільшення кількості самовизначень, зберігалася тенденція наводити «подвійні» визначення – власне етнічне походження та «українка, українець»;

**«Громадянство»** – статистично значуще збільшення кількості самовизначень, при цьому порівняно з 2006 роком кількість ідентичностей, які припускають міграцію та отримання громадянства іншої держави знизилася (2 із загальної кількості 69).

У категорії «Освіта» статистично значущі відмінності відсутні, при цьому необхідно зазначити появу певної кількості самовизначень, які можна об'єднати за назвою «Додаткові освітні компетенції» («поліглот», «вільна англійська», «програмер», «дизайнер власного сайту»). Здебільшого ці компетенції стосуються володіння мовами та комп'ютерними технологіями, що може свідчити про розгляд респондентами цих знань та навичок як необхідних для подальшого професійного та особистісного розвитку.

У двох категоріях відмінності за коефіцієнтом Фішера знаходяться у зоні невизначеності:

*«Регіональна ідентичність»* – зменшення кількості самовизначень;

*«Політична ідентичність»* – збільшення кількості самовизначень.

У решті категорій статистично значущі відмінності між колективними матрицями проспективної ідентичності відсутні.

Таким чином, колективні матриці проспективної ідентичності, побудовані за результатами досліджень 2006 та 2014 років, складаються кожна із 17 виокремлених категорій. 15 категорій є спільними для обох матриць, 2 категорії («Громадська

діяльність», «Цінності, погляди») наявні лише в матриці 2014 р.

Загальними провідними ідентичностями в обох матрицях є наступні «Сім'я» («Родительська сім'я», «Власна сім'я»), «Професійні ролі і статуси», «Економічний і майновий статус». Також до складу провідних ідентичностей належать категорії «Особистісні якості» (перша матриця), та «Громадянство» (друга матриця).

Констатовано наявність динаміки у якісному складі колективних матриць перспективної ідентичності. Статистично значущі відмінності наявні між чотирма провідними категоріями («Сім'я», «Професійні ролі і статуси», «Особистісні якості», «Громадянство»), та категорією, яка увіходить у центральну частину колективних матриць («Етнічна ідентичність»).

**Висновок.** Одержані емпіричні дані в цілому підтвердили визначення перспективної ідентичності студентів, яке було сформульоване в результаті теоретичного аналізу проблеми. Емпіричним шляхом встановлено наявність якісних змін у когнітивному компоненті перспективної ідентичності студентів (назви категорій), а також у суб'єктивній ієрархії виокремлених категорій, що підтверджує її динамічну природу. Вказані зміни обумовлені впливом соціальних, політичних, економічних подій у суспільстві.

Цілісність перспективної ідентичності як когнітивно-афективного утворення визначається її внутрішньою єдністю, що обумовлена властивими їм специфічними закономірностями функціонування і розвитку.

Формування перспективної ідентичності представлено як процес і результат створення певного образу та плану реалістичного бажаного майбутнього. У якості когнітивних компонентів для побудови даного конструкту виступає інформація різного ступеню точності, об'єктивності та деталізованості, яку суб'єкт одержує у спілкуванні та діяльності в різних соціальних групах. Самовизначення складають цілісний образ, у якому можна виокремити когнітивні та афективні компоненти.

Уявлення про когнітивно-афективну природу перспективної ідентичності знайшло емпіричне підтвердження у тому, що самовизначення є емоційно забарвленими. У переважній більшості самовизначень наявне позитивне емоційне забарвлення. Деталізація та переважно позитивна емоційна забарвленість смислових конструктів (іноді дуже яскравих) свідчать про їх мотивуючий характер перспективної ідентичності студентів, тобто образи бажаного власного майбутнього здійснюють значний вплив на поведінку особистості. Перспективна ідентичність виступає в якості мети та мотиву для наявних особистісних ресурсів у теперішньому часі, для самовдосконалення та саморозвитку особистості.

Питання трансформації темпоральних аспектів ідентичності, якісних змін у когнітивних, афективних та конативних компонентах ретроспективної, актуальної та перспективної ідентичностей при здійсненні або нездійсненні, послідовному або непослідовному переході, прийнятті або відкиданні, тобто при нескінченному процесі ідентифікування, має стати предметом окремого дослідження.

### Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Конструирование образа социального мира в условиях социальной нестабильности / Г.М. Андреева // Социальная психология в трудах отечественных

- психологов: [хрестоматия] / сост. и общ. ред. А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Питер, 2000. – С. 315- 337.
2. Белинская Е.П. Временные аспекты «Я»-концепции и идентичности : [Хрестоматия] / Е.П. Белинская // Идентичность: [хрестоматия] / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психол.-соц. ин-т; 2003. – С. 6 – 20.
  3. Бочарова Е.Е. Конструирование образа будущего учащейся молодежью как аспект их социального самоопределения / Е.Е. Бочарова // Известия Саратовского университета. – 2010. – Т.10, Вып. 3. – С. 68 – 73.
  4. Гринфельд И.Л. Динамика процесса формирования социокультурной идентичности в подростковом возрасте: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / И.Л. Гринфельд. – М., 2013. – 165 с.
  5. Иванова Н. Л. Социальная идентичность: теория и практика / Н.Л. Иванова, Т.В. Румянцева. – М.: СГУ, 2009. – 456 с.
  6. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Макпартлэнд // Современная зарубежная социальная психология: [Тексты] / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской.-М. : МГУ, 1984. – С. 180 – 187.
  7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд.]. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
  8. Листвина Е.В. Временные модусы социальной идентичности / Е.В. Листвина, Н.А. Тельнова // Известия Саратовского университета: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, Вып. 4. – С. 17 – 20.
  9. Маркус Х. Возможные «Я»: посредники между мотивацией и Я-концепцией [Электронный ресурс] / Х. Маркус, П. Нуриус – 1987. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/markus.htm>
  10. Минюрова С.А. Особенности перспективной идентичности при жизненном самоопределении выпускников ВУЗа [Текст] / С.А. Минюрова, Л.Л. Плеханова // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 52-58. – (Психология в высшей школе).
  11. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : [монографія] / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006 – 280 с.
  12. Sinnirella M. Exploring temporal aspects of social identity: the concept of possible social identities / M. Sinnirella // European Journal of Social Psychology. – 1998. – Vol. 28, № 2 – P. 227 – 248.

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования идентичности современной студенческой молодежи. Дается определение перспективной идентичности, рассматривается ее структура и анализируется динамика; представлена модификация методики исследования идентичности.

*Ключевые слова:* идентичность, социальная идентичность, личностная идентичность, актуальна идентичность, перспективная идентичность.

The article presents the results of theoretical and empirical research identities of modern students. Small prospective determination of identity, seen its structure and dynamics analyzes; modification techniques presented research identity.

*Key words:* identity, social identity, personal identity, actual identity, prospective identity.

## ПРЕДСТАВЛЕНІСТЬ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПЕРІОДУ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

**Ю.О. Сіденко,**  
*аспірант кафедри глибинної корекції та  
психолого-соціальної реабілітації  
Черкаського національного університету  
ім. Богдана Хмельницького*

У статті поставлено проблему необхідності дослідження перинатального періоду розвитку суб'єкта в ракурсі глибинно-психологічного пізнання психіки. Презентовано огляд літератури який не обмежується проблемами визначення періодизації, а зорієнтований на психоаналітичне трактування значущості перинатального періоду для подальшого життя людини. Окрім значущості психофізіологічних станів дитини в утробі матері не менш впливовим на формування психіки є сам акт народження, що особливо переконливо доводить аналіз робіт О. Ранка. Зміст статті переконує в тому, що перинатальний період має вплив на формування особистісної проблеми суб'єкта (внутрішню суперечність) незалежно від мнемічної амнезії цього процесу.

*Ключові слова:* перинатальний період, народження, первинна травма, архетип, принцип додатковості.

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасної освітньої політики обумовила виникнення нових напрямів розвитку психології. Це пояснюється не лише соціальним запитом, але і перспективою інтеграції цієї області зі світовими досягненнями вчених в інших галузях знань, що у свою чергу, задає динаміку науково-технічному прогресу.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження виконується у форматі психодинамічної теорії, яка розробляється академіком НАПН України Т.С. Яценко. Вищезазначена теорія передбачає інтеграцію феноменологічного, психоаналітичного і гуманістичного підходів. Глибинна психологія, у форматі психодинамічної теорії, зосереджує увагу на розкритті взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого, в їх суперечливій єдності і функціональній асиметричності.

Термін «перинатальний період» (від грец. *peri* – навколо; лат. *natus* – народження) у Великій медичній енциклопедії визначається: «з 28-го тижня вагітності (коли вага плоду досягає 1000 г і більше), включає період пологів і закінчується 7-ою добою життя новонародженого [12, с. 65]. У тлумачному словнику фізіологічних термінів зазначається, що перинатальний період поділяється на 3 фази: «пренатальна (антенатальна, тобто внутріутробна) фаза – починається з 22-ї неділі внутріутробного розвитку до моменту родової діяльності; інтранатальна – з початку родової діяльності до її завершення; постнатальна (рання неонатальна) – перша неділя життя дитини» [2, с. 153]. В психологічній енциклопедії вказано, що: «термін використовують у віковій психології для характеристики пізніх стадій розвитку плоду» [7, с. 263].



У психологічній літературі існують різні підходи до визначення тривалості перинатального періоду. Зокрема, Г.Г. Філіпова приводить два варіанти розуміння тривалості перинатального періоду: перший – від підготовки до зачаття (незалежно від того, планується воно або ні) до трирічного віку дитини; другий – від зачаття до першого року життя [16]. І.В. Добряков визначає тривалість перинатального періоду обумовленістю існуванням системи «мати – дитина», що характеризується наступними ознаками: наявність симбіотичного зв'язку матері і немовля; несамостійність психіки новонародженого, залежність його від особливостей материнських психічних функцій; відсутність у дитини самосвідомості (тобто чітких тілесних та психічних меж), нездатність виділяти себе з навколишнього світу. Таке розуміння перинатального періоду відповідає прийнятому у ряді англomовних країн періоду первинного розвитку (primal period) [5]. До цього періоду належать стадії «внутрішнього виношування» і зовнішнього сприйняття в соціальному середовищі. О.М. Фатєєва та Ж.В. Цареградська вважають основним показником тривалості перинатального періоду міру дозрівання адаптаційних систем, тобто часом, коли людина знаходиться в максимальній залежності від матері [15].

Проблема впливу перинатального періоду на психіку суб'єкта була об'єктом досліджень як лікарів-новаторів (Ф. Ламазе, М. Оден, Дж. Дік-Рід та ін.), так і психологів (М. Айнсворт, Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотт, С. Гроф, М. Кляйн, С. Лебовісі, О. Ранк, А. Фрейд, З. Фрейд, С. Ференці, Р. А. Шпіц та ін.). У центрі уваги означених науковців були питання становлення психіки людини на ранніх етапах її розвитку.

Аналіз робіт вищевказаних авторів свідчить про малодосліджуваність глибинно-психологічного ракурсу розуміння психіки. У цьому аспекті особливу значущість набуває цілісний підхід до розуміння психіки в єдності свідомих і несвідомих проявів.

Ортодоксальний психоаналіз зосереджує увагу на важливості раннього психофізіологічного стану дитини, що залежить від біологічної, перинатальної єдності з матір'ю; пов'язаний із станом гармонії, задоволеності, безумовної впевненості й безпеки. Ембріон ще не виокремлює себе з-поміж об'єктів оточення, не сприймає внутрішньоутробний простір як такий, для нього не існує те, що є поза ним самим, а відтак і зовнішні об'єкти для нього не існують.

Роботи З. Фрейда засвідчують, що: процес пологів спричиняє первинну тривогу: «народження – це перша загроза життю, прототип всього, що пізніше буде викликати у нас тривогу і переживання народження, можливо, залишає у нас слід афекту який ми називаємо тривожністю» [18, с. 240]; акт народження: «викликає стан високого напруженого збудження, яке сприймається як незадоволення і з яким людина не може впоратися шляхом розрядки» [18, с. 240]; нездатність людини згадати події перших років життя обумовлена не слабкістю пам'яті, а наявністю витіснень внутрішніх фіксацій. Вивчаючи біологічну та психологічну природу сну, З. Фрейд звертав увагу на те, що цей стан подібний до того, в якому людина перебувала у внутрішньоутробному періоді. Вказану вище позицію дослідник розгортає в наступному: «Час від часу ми повертаємося в стан, в якому знаходилися до появи на світ, тобто у внутрішньоутробне існування. Готуючись до сну ми створюємо, абсолютно аналогічні умови, які були тоді: тепло, темно і нічого не дратує. Деякі – згортаються

в клубочок і приймають уві сні таке ж положення тіла, як в утробі матері. Кожне пробудження вранці є немов би новим народженням» [18, с. 152].

Проблема перинатального періоду розвитку психіки суб'єкта висвітлена у дослідженнях представників аналітичної психології (К.Г. Юнг та ін.). З огляду на зорієнтованість даного дослідження на психодинамічну теорію, представляють інтерес роботи К.-Г. Юнга, в яких перинатальний досвід подано, як «горизонт» між сферами індивідуального і трансперсонального. Вчений доводить, що внутрішні переживання мають архетипно-біологічний характер (тобто зберігається пам'ять про процес народження) [10]. Архетипи, К.-Г. Юнг трактував як «колективні універсальні паттерни (схеми, моделі) чи мотиви із колективного несвідомого» [7, с.100-101]; «синтез досвіду поколінь» [22, с. 307], що виходить за межі індивідуалізації.

Ідеї К.-Г. Юнга набули розвитку в категорії «трансперсональне», що розвиває в своїх дослідженнях С. Гроф. і означає переживання «виходу за кордони звичайних для людини меж тіла й Его» [4, с. 28]. У процесі трансперсональних переживань людина може згадувати минулі втілення, занурюватись у сферу колективного несвідомого, отримувати інформацію про різні аспекти Всесвіту. Трансперсональні переживання виникають як у процесі цілеспрямованого самодослідження, так і спонтанно; можуть бути викликані штучним шляхом.

На основі аналізу емпіричного матеріалу, отриманого за умов використання ЛСД-терапії, С. Гроф сформулював теорію Базових Перинатальних Матриць (БПМ), що постулювала існування гіпотетичних динамічних матриць, які відносяться до перинатального рівня несвідомого і керують розумовими та поведінковими процесами людини після народження. Вчений виділив 4 перинатальні матриці залежно від часу їх формування: БПМ-I – вагітність, БПМ-II – 1-й період пологів, БПМ-III – 2-й період пологів, БПМ-IV – народження дитини і відділення від матері. Матриці включають враження, отримані в кожному з цих періодів, і в подальшому можуть визначати долю людини, тому що: «те, як людина народилася впливає на її ставлення до життя, співвідношення оптимізму і песимізму, її ставлення до інших людей, здатність протистояти ударам долі і досягання своєї мети» [4, с. 109]. Підкреслюючи вагомість перинатального періоду, С. Гроф зазначає: «неповнота людського життя пояснюється тим, що ми не впоралися з травмою народження та страхом смерті. Ми народилися лише анатомічно, але не завершили і не інтегрували цей процес психологічно...Оскільки життя циклічне і включає в себе смерть, неможливо знайти його сенс за допомогою розуму та логіки» [4, с. 117].

Психоделіки у своїх дослідження використовували: А. Кафкалідес [1], Ф. Лейк [23] та ін. Зокрема, грецький психіатр А. Кафкалідес лікувальні сесії записував на аудіокасети, а потім їх розшифровував і аналізував. Його дослідна робота (див. книгу «Знання з лона» [1]) включає документальний опис страждань, які відчували клієнти під час сеансів, при яких відновлювались почуття, пережиті під час перинатального періоду їх життя, і які відкривалися під впливом ЛСД. А. Кафкалідес так пояснює доцільність використання ЛСД у психотерапії: «я переконався, що психоделіки активізують «сліди пам'яті» переживань минулого... те, що людина відчуває і говорить під дією психоделіка, є для нього суб'єктивною правдою» [1, с. 42]. Подібні ідеї постулює англійський психіатр Ф. Лейк. Він також

використовував ЛСД у лікуванні своїх пацієнтів та отримав аналогічні результати, проте зазначав, що найбільш важливим є перший триместр вагітності, коли мати та її найближче оточення дізнаються про очікування дитини.

Основа досліджень С. Грофа та його послідовників суперечить всім методологічним позиціям психодинамічної парадигми, яка орієнтована на феноменологію поточного психічного процесу, з метою прояснення причин особистісної проблеми суб'єкта. Завданням глибинного пізнання є наближення людини до розуміння власного внутрішнього світу.

Розробляючи категорію травми народження, об'єктом наукових досліджень О. Ранка, був факт травматичності переходу із внутрішнього до зовнішнього середовища. Травма, отримана при народженні, може бути однією з причин виникнення неврозів, а «провал цих зусиль є його причиною» [14, с. 25]. Травма народження і пов'язаний з нею страх, згідно з дослідженнями О. Ранка, можуть виступати основними чинниками розвитку людини.

Завдяки аналізу семантики сновидінь, фантазій, міфів та дитячих ігор на предмет їх взаємозв'язку зі страхом відділення (сепарації) від матері, О. Ранк прийшов до висновку, що в них містяться символи перебування в материнській утробі, репродукується травма народження, «вигнання з раю», часто зі збереженням усіх дійсно пережитих тілесних відчуттів і подробиць. Таким чином, травми пережиті у внутріутробному періоді та при народженні можуть актуалізуватись (символізуватись) на зовні. Зокрема, гра в схованки відтворює ситуацію відділення від матері і задоволення від повторного її знаходження. Всі ігри з коливанням повторюють ритм, який був пережитий в ембріональному стані. Страх тунелів та боязнь потрапити в пастку повторюють тривогу народження. Статевий акт, є оптимальною спробою заміщення внутріутробного єднання з матір'ю, єдиною можливістю приблизного відновлення первинного задоволення шляхом часткового і виключно тілесного повернення в утробу.

Проблема переходу із внутрішнього середовища до зовнішнього була предметом дослідження не лише О. Ранка, але й інших дослідників: Ф. Дольто, Ф. Мотт, А. Расковскі, Н. Фодор, що вказує на значущість цієї проблеми. Зокрема, Ф. Дольто називає позбавлення плаценти, оболонки і утробы: «першою втратою людини» [6, с. 82], дослідниця вказує, що: «...яким би не був досвід індивіда, навіть якщо він не переживав родовий стрес і післяродові ускладнення, перехід від внутріутробного до іншого середовища, сам по собі вже є травмою. Звільнитися від неї можливо лише подолавши безліч випробувань та інших перероджень, які завжди відбуваються за зразком заданим пологами» [6, с. 83].

Вищезазначеними вченими акт народження розглядається як болісний перехід в інший стан, що подібний до смерті, який для людини є настільки травматичним, що спостерігається розвиток захисної амнезії по відношенню до нього (мнемічна амнезія) [11]. Проте, амнезія – відносна, тому що спогади про перинатальний період і акт народження мають вираження в символіці.

Важливість потреби дитини у взаєминах із лібідними об'єктами (батько, мати) висвітлено в роботах: М. Балінт, М. Кляйн, М. Малер, К. Хорні, А. Фрейд, Т. С. Яценко та ін. При проведенні психоаналізу дитини, А. Фрейд залучала до співпраці батьків, вивчала особливості прихильності дитини до матері,

стверджувала, що вивчати психічну діяльність немовляти необхідно в її сімейному оточенні [17]. Дослідниця зазначає, що: «якщо мати відноситься до свого обов'язку годувальниці байдуже або часто дозволяє іншим людям замінювати її, перехід від егоїстичної «любові шлунку» до щирої міцної любовної прив'язаності відбуватиметься за таких умов повільніше. Немовля може почувати себе незахищеним і занадто неспокійним» [17, с. 258].

Розробляючи проблему об'єктних відношень, М. Кляйн [9] наголошує на важливості врахування доєдіпального періоду, в якому ймовірно зароджується внутрішня суперечність психіки. М. Кляйн звертала увагу на важливість присутності любові у дитячо-батьківських стосунках та можливості її порушення, що каталізує зародження амбівалентності почуттів до лібідних об'єктів. Дослідниця приділяє особливу увагу об'єктним відношенням: «Частини тіла матері, незалежно від їхніх особливостей, піддаються інтродекції та проекції з боку дитини і тим самим набувають характеристик об'єктності. Об'єкт, незалежно від валентності – «хороший» чи «поганий», – наділений фантазмичною владою, схожою до влади людини: «погана мати» – карає, переслідує»; «хороша мати» – ніжить, захищає» [9, с. 464].

У гуманістичній психології виділяється стан емоційного комфорту і потреба в ньому. А. Маслоу, в ієрархії потреб людини, виокремлює потребу у безпеці, яка в ранньому віці забезпечується батьками. Це безпека від страху, захист від болю, гніву, невдоволеності. Вона відноситься до потреб першого рівня і має бути задоволена після фізіологічних. Задоволення потреби у безпеці служить необхідною умовою для можливості забезпечення потреб другого рівня – потреб розвитку. Задоволення потреби у безпеці продукує почуття благополуччя. Подібне почуття захищеності дитина відчувала в утробі матері. За умови, коли дитина відчуває, наприклад страх, то: «весь світ стає похмурим, таким, що лякає, небезпечним і непередбачуваним, – у такому світі може статися все що завгодно. У такому стані дитина особливо гостро відчуває потребу у співучасті та захисті» [16, с. 50].

В останні роки спостерігається формування нового напрямку в психології – ребьофінг (повторне народження) (див. книгу Л. Орра і С. Рей «Рєбьофінг у новій ері») [5]. Послідовники цієї наукової течії підтримують ідею про те, що усі випадки народження травматичні, а процес пологів – є важливим і сенситивним етапом життя, який формує поведінкові моделі. Крім того, вони стверджують, що важливі моделі мислення створюються не лише при народженні, але і під час зачаття та перинатального періоду.

Біогенетичний закон, розвиток психіки суб'єкта представляє як повторення основних стадій біологічної еволюції і етапів культурно-історичного розвитку людства. В. Штерн – один із прибічників теорії рекапітуляції так описує розвиток дитини: «в перші місяці свого життя вона знаходиться на стадії ссавця; у другому півріччі досягає стадії вищого ссавця - мавпи; потім початкових ступенів людського стану; розвитку первісних народів; починаючи зі вступу до школи засвоює людську культуру – спочатку в дусі античного світу, пізніше (у підлітковому віці) у дусі середньовічного фанатизму і лише до зрілості піднімається до рівня культури Нового часу» [1, с. 43].

Психодинамічний підхід до пізнання психіки суб'єкта та її корекції розвивається групою науковців під керівництвом академіка НАПН України Т.С. Яценко з 1972 р. [20-21]. Першопочатково дослідження були зорієнтовані на педагогічний контингент, зокрема на оптимізацію педагогічного спілкування. Дослідження у вказаному підході проводиться із про соціальним контингентом дорослих; в останні роки – це майбутні психологи, зокрема оптимізація їх особистісних характеристик. Розроблено та продовжує вдосконалюватися відповідний метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), що відрізняється від соціально-психологічного тренінгу (СПТ) орієнтацією на пізнання психіки в її цілісності (свідоме/несвідоме), а не лише обмежена розробкою технік та прийомів практичної роботи.

Основою діагностико-корекційного процесу в АСПП є методологія, яка окреслює поле та межі професіоналізму ведучого АСПП. Діагностико-корекційний процес АСПП не обмежується суто часовими параметрами проходження груп АСПП, має постгруповий ефект в якому роль відіграє розширення самосвідомості, що суб'єкт має змогу набувати в реальному житті, шляхом самоаналізу (аутокорекції).

Вагомим здобутком психодинамічної парадигми є введення у науково-практичний обхід психології *принципу додатковості*, який відкриває перспективи цілісного пізнання психічного в автономії та взаємозв'язках сфер свідомого і несвідомого. З огляду на дієвість несвідомого в його енергетичному потенціалі впливу на поведінку дорослої особи метод АСПП спирається на спонтанність її поведінки. Саме завдяки забезпеченню умов спонтанності та невимушеності поведінки в її архетипно-візуалізованій презентації відкривалась перспектива дослідження факторів перинатального періоду. Саме малюнки незалежно від їх тематичної презентації відкрили перспективи дослідження значущості факторів внутріутробного періоду розвитку суб'єкта. Перш за все це виявилось в тенденції «повернення в утробу», яке архетипічно візуалізовано у вигляді символів – яєць, мушлі, печери, ущелини та ін., що дозволило дослідити вагомі провідні тенденції самоімпотування психіки, що має вияв у самодепривації [21] та психологічній смерті, які і підлягають психокорекції.

Аналіз психологічної літератури засвідчив підвищену увагу дослідників до перинатального періоду розвитку психіки суб'єкта, починаючи з ортодоксального психоаналізу (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, С. Гроф, О. Ранк, А. Фрейд, М. Кляйн та ін.). Розробкою проблеми періодизації перинатального періоду займались: І.В. Добряков, О.М. Фатеева, Г.Г. Філіппова, Ж.В. Цареградська та ін. Можливість символічного об'єктивування перинатального періоду, представлено в роботах: Д. Віннікотта, С. Грофа, К. Меннінгера, П.М. Плойе, О. Ранка, К. Холла, Т.С. Яценко.

**Висновок.** Огляд наукових джерел констатував розмаїття в методичних підходах щодо дослідження внутріутробного періоду розвитку (ЛСД-терапія, аналіз сновидінь, фантазій, аудіозаписів).

Психодинамічний підхід засвідчує архетипну сутність перинатальних залишкових слідових фіксацій, які заявляють про себе в дорослому житті, в умовах спонтанності та невимушеності поведінки. Психодинамічна теорія, у руслі якої виконувалось наше дослідження доводить, що перинатальний період не лише

символічно може про себе заявляти, а й задавати на рівні захисної системи викривлення реальності у відповідності із отриманими травмами як в утробі, так і в процесі акту народження.

### Список використаної літератури

1. Брехман Г. И.О пренатальной фазе сексуального развития человека и профилактика сексуальных расстройств / Г. Брехман // Сексуальное здоровье человека на рубеже веков: проблемы, профилактика, диагностика, лечение: Материалы Международного Симпозиума по сексологии, Москва. – 1999. – С. 40-41.
2. Вадзюк С.Н. та ін. Фізіологічні терміни. Тлумачний словник / За ред. П.О. Неруша. – Тернопіль: ГДМУ, 2005. – 1995 с.
3. Винникотт Д.В. Способность к одиночеству // Антология современного психоанализа / Под редакцией А.В. Россохина. – М.: Институт психологи РАН, 2000. – Т.1. – С. 254-260.
4. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М.: Институт трансперсональной психологии, 1993. – 498 с.
5. Добряков И. В. Перинатальная семейная психотерапия // Системная семейная психотерапия / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб.: Питер, 2002.
6. Дольто Ф. На стороне ребенка / Ф. Дольто. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
7. Зеленский В.В. Базовый курс аналитической психологии, или Юнгианский брeвиарий / В.В. Зеленский. – М.: «Когито-Центр», 2004. – 256 с.
8. Кондаков И.М. Психологический словарь. – М., 2000 (формат. chm.)
9. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райверш/ Сост. и науч. ред. И.Ю. Романов. – М.: Академический проект, 2001. – 512 с.
10. Лейбин В.М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В.М. Лейбин. – М.: Политиздат, 1990. – 397 с.
11. Мухамедрахимов Р.Ж. Формы взаимодействия матери и младенца / Р.Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.
12. Овчаренко В.И. Психоаналитический глоссарий. – Минск: Высшая школа, 1994. – 420 с.
13. Перинатология // БМЭ: В 30 т. АМН СССР / Гл. ред. Б.В. Петровский. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т. 19.
14. Ранк О. Травма рождения / О. Ранк. – М.: Аграф, 2004. – 400 с.
15. Фатеева Е.М., Цареградская Ж.В. Грудное вскармливание и психологическое единство «мать – дитя» / Е.М. Фатеева, Ж.В. Цареградская. – М.: АГАР, 2000.
16. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова – М.: Изд-во института психотерапии, 2002.
17. Фрейд А. Введение в детский психоанализ / Пер. с нем. – М.: Детский психоанализ, 1991.
18. З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – СПб.:Питер, 2002. – 384 с.
19. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд // Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2004. – С. 340-377.

20. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск: Изд-во «Инновация», 2015. – 396 с.
21. Яценко Т.С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т.С. Яценко, В.І. Бондар, І.В. Євтушенко, М.М. Кононова, О.Г. Максименко. – К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.
22. Lake F. Constricted Confusion: Exploration of a Pre- and Perinatal Paradigm. London. 1980.

Представлена проблема необходимости исследования перинатального периода развития субъекта в ракурсе глубинно-психологического познания психики. Наведен обзор литературы, который не ограничивается проблемами определения периодизации, а ориентирован на психоаналитическую трактовку значимости перинатального периода для дальнейшей жизни человека. Кроме значимости психофизиологических состояний ребенка в утробе матери, не менее влиятельным на формирование психики является сам акт рождения, что особенно убедительно доказывает анализ работ О. Ранка. Содержание статьи убеждает в том, что перинатальный период влияет на формирование личностной проблемы субъекта (внутреннее противоречие) независимо от мнемической амнезии этого процесса.

*Ключевые слова:* перинатальный период, рождение, первичная травма, архетип, принцип дополнительности.

The article raises the problem of the need to study the perinatal period of development of the subject from the perspective of deep psychological knowledge of the psyche. The article presents a review of the literature is not limited to the problem of determining the periods, and focused on the importance of psychoanalytic interpretation perinatal period for later life. Besides physiological significance of the child in the womb equally influential in the formation of the psyche is the act of birth that proves particularly analysis of the works of O. Rank. The content of the article assures that the perinatal period has influenced the formation of personal problems entity (internal conflict) regardless of amnesia mnemonic process.

*Key words:* perinatal period, birth, archetype, the principle of subsidiarity.

**УДК: 37.06 : 005.73 + 373.091.12: 159.9-051**

## **ФОРМУВАННЯ ОПТИМАЛЬНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗНЗ В ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

**Н.В. Сосновенко,**  
*науковий співробітник Українського НМЦ  
практичної психології та соціальної роботи НАПН України*

У статті розглянуто поняття та структурні елементи соціально-психологічного клімату педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу. Особливу увагу приділено

розгляду питання критеріїв і показників соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

*Ключові слова:* соціально-психологічний клімат, колектив, оптимальний соціально-психологічний клімат, неоптимальний соціально-психологічний клімат.

## До 25-річчя створення психологічної служби

**Постановка проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що навіть попри майже 100-річну історію вивчення, в науці існують суттєві розбіжності в розумінні змісту та структури соціально-психологічного клімату педагогічного колективу. Дослідники погоджуються лише з тим, що це складний багатокомпонентний процес, аналіз якого потребує комплексного вивчення системного підходу.

Взаємовідносини являють собою дуже складне утворення, котре виникає як наслідок самосвідомості особистості, що представлене в соціально-психологічних формах взаємодії людини з оточуючими людьми. Сукупність взаємовідносин, що переважають у тому чи іншому колективі, утворюють структуру його соціально-психологічного клімату.

Дослідники І.А. Андрєєва, Б.Д. Паригін, Л.М. Карамушка погоджуються лише з тим, що соціально-психологічний клімат складний багатокомпонентний процес, аналіз якого потребує комплексного застосування системного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Ще в 20-30-х роках перед дослідниками поставало завдання – вивчити роль умов і факторів життєдіяльності людей, груп і колективів. В кінці 50-х – на початку 60-х років багато досліджень були спрямовані на з'ясування характеристик соціально-психологічного клімату, хоча сам термін ще не вживався. У вітчизняній психології вперше термін «психологічний клімат» ввів М.С. Мансуров. Вивчаючи особистісні фактори підвищення продуктивності праці, він звернув увагу на те, що «виникає соціально-психологічна проблема організації «хорошого», тобто оптимального «психологічного клімату в колективі», і проаналізував деякі конкретні шляхи створення такого клімату на промисловому підприємстві [9].

Ряд психологів, які досліджували соціально-психологічний клімат, зокрема В.В. Бойко, А.Г. Ковальов, В.М. Панферов визначають соціально-психологічний клімат як результат спільної діяльності людей, їх міжособистісної взаємодії [3].

Психологічний словник наступним чином визначає соціально-психологічний клімат: (від грец. klima (klimatos) – нахил) – це якісна сторона міжособистісних відносин, які проявляються у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють чи перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі. Це відносно стійкий психічний настрій колективу, який знаходить різнобічні форми прояву у всій його життєдіяльності. Він виявляється у таких групових ефектах, як настрій і думка колективу, індивідуальне самопочуття й оцінка умов життя та роботи особистості в колективі.

У найбільш загальному вигляді під соціально-психологічним кліматом розуміється «набір характеристик», які описують організацію, і які: а) диференціюють одну організацію від інших; б) є досить стійкими в часі; в) впливають на поведінку людей в організації.



Залежно від прийнятої за основу моделі організації і від того, що є фокусом аналізу – організація, особистість або ж їх взаємодія застосовують різні підходи дослідження соціально-психологічного клімату.

Перший підхід вбачається важливим, адже процесуальна і результативна сторона соціально-психологічного клімату визначається не лише загальносистемними характеристиками соціальної групи як такої, а й функціонуванням конкретної її моделі, яка визначається професійно-рольовими, статево-віковими особливостями спільноти, соціально-культурними умовами тощо. Розробка такої соціальної організації, як педагогічний колектив загальноосвітнього навчального закладу, є необхідною умовою пошуку науково обґрунтованих методів впливу на соціально-психологічний клімат.

Що ж до другого підходу, то більш перспективним є зосередження аналізу не окремо на особистості чи групі, а на їх органічному взаємозв'язку, в ментальному полі якого зароджується і функціонує соціально-психологічний клімат колективу. Гармонія колективу і особистості невід'ємна від гуманізації міжособистісної внутрішньокolleктивної взаємодії, що і становить серцевину оптимального соціально-психологічного клімату колективу.

Соціально-психологічний клімат не можна розглядати поза контекстом життєдіяльності колективу, без врахування всієї сукупності психологічних явищ, які виникають в колективі. Безліч формальних і неформальних відносин якраз виявляються в такій науково-практичній категорії, якою є «колектив». Визначення сутності наукової категорії «колектив» у психологічній літературі посідає значне місце.

Колектив – це щось більше, ніж просте логічне впорядкування працівників, що виконують взаємозв'язані задачі. Теоретики і практики психології зрозуміли, що організація є також і соціальною системою, де взаємодіють окремі особи, формальні і неформальні групи.

Зміст життєдіяльності колективу в цілому визначається перш за все цілями і завданнями спільної діяльності і виражає професійні та особистісні інтереси її суб'єктів, систему їх соціальних зв'язків і взаємозалежностей.

Через це доцільно досліджувати не взагалі соціально-психологічний клімат, а соціально-психологічний клімат конкретного колективу, із врахуванням змісту і спрямованості його діяльності, специфіки всієї сукупності групових соціально-психологічних явищ в ньому, характер взаємин між людьми, ставлення людини до спільної діяльності, інших людей і самої себе, норми і групові цінності тощо. Також потрібно враховувати умови і процеси, які входять в мікросередовище соціальних груп, колективів і в яких отримує специфічне залягання макросередовище. Таким чином потрібно виходити як з особливостей самого колективу (структурних, кількісних, статево-вікових та ін.), так із специфіки професійно-педагогічної діяльності працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Коли мова йде про структуру соціально-психологічного клімату колективу, то, як правило, розглядається який-небудь один аспект. Так як психологічний клімат багатогранне явище, яке має різноманітні вияви, розглядаються різні підходи до класифікації його структурних елементів.

Ми розглядаємо наступні структурні елементи соціально-психологічного

клімату педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу:

1. ставлення членів колективу до виконання професійно-рольових функцій, що емпірично може виявлятися в мірі педагогічної майстерності, наявності мотивації професійного вдосконалення;

2. ставлення до колег по роботі і керівництва загальноосвітнього навчального закладу, що впливає на характер, зміст і інтенсивність стосунків із ними (ділових і міжособистісних);

3. ставлення працівника до світу в цілому, що визначає його світогляд, рівень соціальної активності;

4. ставлення до самого себе, що проявляється в його «Я-концепції».

Дослідниками зазначається, що «перші дві групи є найпоказовішими і найбезпосереднішими виявами психологічного клімату. Наступні дві групи виступають як вторинні, більш опосередковані, оскільки вони зумовлюють не лише життєдіяльність конкретного освітнього колективу, а й іншими факторами (соціальними та й власне особистісними)»

Крім названого, основні структурні елементи соціально-психологічного клімату можуть бути виділені на підставі іншого критерію – міри репрезентації в ньому психологічних, соціальних і соціально-психологічних виявів. Відповідно Л.М. Карамушка у структурі соціально-психологічного клімату виокремлює такі основні аспекти (елементи):

1. психологічний аспект клімату знаходить відображення в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях колективів освітніх установ;

2. соціальний аспект відображає міру репрезентативності у кліматі освітніх закладів соціальних вимог, які висуває суспільство в даний конкретний період його розвитку. Відповідно у структурі клімату можна виокремлювати політичний, моральний, діловий, естетичний та інші його види;

3. соціально-психологічний аспект знаходить відображення в інтегрованих показниках групової психології, що є значущими для збереження цілісності колективу та його функціонування як відносно самостійного об'єднання людей (єдність, згуртованість, міра взаємодопомоги, близькості членів колективу, подібності їхніх думок, оцінок, настанов) [7].

Соціально-психологічний клімат, який спостерігається у різних педагогічних колективах, може різнитися за своїм змістом та спрямуванням. З огляду на це виокремлюють три основних види соціально-психологічного клімату: із позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю. Клімат з позитивною спрямованістю називають оптимальним, або здоровим. Клімат з негативною спрямованістю має назву неоптимальний, або нездорового. Клімат, спрямованість якого чітко не визначена називається нейтральним.

Так, Л.М. Карамушка оптимальний соціально-психологічний клімат у закладах освіти характеризує певними суб'єктивними ознаками, які розкривають його внутрішню суть: довіра і висока вимогливість членів колективу; доброзичливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки при обговоренні питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; чуйність, але водночас вимогливість керівника до кожного члена колективу;

достатня поінформованість усіх про основні завдання колективу та стан їх виконання; можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; створення в колективі умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою (її змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом; уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок в його дальший розвиток [7].

Неоптимальний соціально-психологічний клімат в освітніх колективах характеризується прямо протилежними ознаками. Члени таких колективів байдуже ставляться один до одного і до колективу в цілому, не вболівають за стан справ, «відпрацьовуючи» необхідні години і не виявляючи інтересу до того, що їх безпосередньо стосується. Іншими словами можна стверджувати, що за неоптимального психологічного клімату колектив і кожен працівник існують ніби ізольовано один від одного, вони наче «розведені» в часі і просторі.

Кожен із зазначених видів клімату має характерні ознаки – як суб'єктивного (внутрішнього), так і об'єктивного (зовнішнього) характеру.

У процесі свого розвитку трудові колективи проходять через ряд послідовних етапів (стадій).

*Таблиця 1.*

**Етапи розвитку колективу**

I етап	Формування колективу
II етап	Становлення колективу
III етап	Зрілість колективу
IV етап	Старіння колективу

1. *Формування (зародження) колективу.* Для стадії формування трудового колективу є характерними: наявність групи малопов'язаних між собою людей, відсутність соціального контролю, традицій.

На даному етапі формуються усі види відносин, норми поведінки, правила регулювання внутрішньокolleктивних зв'язків, зміцнюються усі види дисципліни, затверджується певний стиль роботи.

2. *Становлення колективу.* На етапі становлення трудового колективу формується актив, що поєднує більшість членів колективу, починають складатися традиції, громадська думка, яка спрямована на підтримку вимог керівника більшістю робітників. Задача практичного психолога разом з керівником на даному етапі полягає в тому, щоб, спираючись на актив колективу, визначити позиції, цілі і мотиви діяльності кожного члена трудового колективу.

3. *Зрілість колективу.* Трудовий колектив на стадії зрілості має усі ознаки і виконує усі функції, які властиві трудовому колективу. Основні регулятори поведінки людей на даному етапі – взаємна вимогливість, соціальний контроль. Для даного етапу є характерними: демократичний стиль керівництва, колегіальне прийняття рішень.

4. *Старіння колективу*. На стадії старіння колектив перестав розвиватися, втрачає здатність до адаптації. На даному етапі роль практичного психолога разом з керівником навчального закладу полягає у підтримці колективу в стані відкритості, поповненні колективу новими членами, орієнтуванні персоналу на інновації.

Слід зазначити, що питання критеріїв і показників соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі залишається ще не вирішеним і є досить дискусійним. Разом з тим, це є надзвичайно актуальним з огляду на необхідність розробки і вдосконалення методів діагностики соціально-психологічного клімату.

Отже, показники (індикатори) соціально-психологічного клімату колективу повинні не лише відповідати властивостям даного феномена, диференціювати його серед низки інших, але й мають бути доступними для їх виокремлення і аналізу за допомогою певної системи діагностичних процедур. Мірилом же оцінки соціально-психологічного клімату є його критерії.

При всій різноманітності критеріїв, які нині виступають інструментом для визначення рівня оптимальності соціально-психологічного клімату колективу, всі вони, на думку Б.Д. Паригіна, можуть бути зведеними до двох: «групової згуртованості – конфліктності і задоволеності – незадоволеності умовами діяльності» [12].

Інколи соціально-психологічний клімат характеризується за показниками продуктивності праці і дисципліни групи. Так, наприклад, серед показників оптимального соціально-психологічного клімату виокремлюють: а) високі результати діяльності установ середньої освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної); б) міцна трудова дисципліна; в) низька плинність кадрів; г) відсутність напруженості, конфліктності у колективі (як між «рядовими» членами колективу, так і між керівником та підлеглими). Показником оптимального соціально-психологічного клімату вбачають «добросовісне відношення кожного до спільної діяльності; дух творчості і новаторства; висока відповідальність кожного за доручену справу, відношення товариського співробітництва і взаємодопомога».

Отже, технологія створення оптимального соціально-психологічного клімату повинна ґрунтуватися на врахуванні функціонально-цільових, структурно-організаційних, соціально-психологічних особливостей педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, а також індивідуально-психологічних і професійно-ділових характеристик його членів.

У результаті теоретичного аналізу застосування психологічних знань у роботі із покращення організації та оптимізації взаємовідносин в колективі, виборі оптимального стилю керівництва, потребує подальшого розв'язання та впровадження нових форм діяльності.

Практичне дослідження соціально-психологічного клімату проводилось на базі спеціалізованої школи № 204 I-III ступенів з поглибленим вивченням фізичної культури Дніпровського р-ну м. Києва. Навчально-виховний процес в школі забезпечують 44 вчителі, з них мають вищу кваліфікаційну категорію – 20 вчителів, мають педагогічне звання «Старший вчитель» – 13 вчителів; звання «Заслужений тренер України» – 1; кандидат технічних наук – 1, доцент – 1. Адміністративний склад навчального закладу складають: директор, заступники директора з навчально-виховної роботи – 3 та заступник директора з виховної роботи – 1; психологічна

служба – 2 (практичний психолог, соціальний педагог).

Зроблені на попередньому етапі експериментально-пошукової роботи, теоретичні висновки були покладені в основу розробки і проведення дослідження, головною метою якого було отримання певних кількісних показників, які сукупно характеризують складові соціально-психологічного клімату та зробити якісний аналіз даних.

Відповідно до поставленої мети вирішуються такі основні завдання дослідження: - проаналізувати сучасний стан соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу на прикладі даного навчального закладу; - отримати певні кількісні показники, які сукупно характеризують складові соціально-психологічного клімату; - зробити якісний аналіз отриманих даних.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження: спостереження, бесіди, анкетування й тестування. Для обробки та інтерпретації отриманих у ході експериментальної роботи даних використовувався кількісний і якісний аналіз.

По-перше, ми дослідили стан соціально-психологічного клімату за допомогою проведення опитування членів даної групи за обраною методикою вивчення соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі А.Ф.Фідпера. Нами досліджувався стан задоволеності працівниками даного навчального закладу соціально-психологічним кліматом. Кількісний аналіз даних свідчить, що 71,40% педагогічних працівників оцінили стан соціально-психологічного клімату в колективі як оптимальний. Але 28,60% педагогів не задоволені і вважають, що стан соціально-психологічного клімату – неоптимальний.

Наступним етапом нашого дослідження було визначення стану трудової дисципліни за допомогою спостереження (фіксоване). Показниками трудової дисципліни є наявність чи відсутність запізнень, прогулів.

**Висновок.** Якісний та кількісний аналіз отриманих результатів дає можливість говорити, що за період спостереження відмічено 10 запізнень та 4 прогули. Дані свідчать про наявність проблем з дисципліною в даному навчальному закладі. Щоб спільна діяльність здійснювалась успішно, потрібно чітко визначити місце кожного працівника в структурі виробничого процесу.

Отже, соціально-психологічний клімат формується в колективі поступово, але при отриманні достатньої визначеності та виразності стає відносно стійким фактором життя колективу і впливає на продуктивність праці групи й окремих працівників, на самопочуття кожного члена колективу, міру його прихильності до колективу, стабільність кадрів.

Отже, технологія створення оптимального соціально-психологічного клімату повинна ґрунтуватися на врахуванні функціонально цільових, структурно-організаційних, соціально-психологічних особливостей педагогічного колективу закладу освіти, а також індивідуально-психологічних і професійно-ділових характеристик його членів.

Водночас, за цього особливого значення набуває проблема психологічної сумісності між членами колективу. Особливий емоційно-діловий фон взаємин у педагогічному колективі закладу задається жіночим його складом, керівником

якого, зазвичай, є також жінка. Специфіка організаційної структури і особливості функціонування педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу дає підстави стверджувати, що його соціально-психологічний клімат закладається в професійних мікрогрупах. Особливий інтегруючий, формуючий і коригувальний потенціал при цьому має адміністрація навчального закладу за умови достатньої його мотиваційної, психологічної і фахової готовності до створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі [10].

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх питань, що стосуються вивчення проблеми створення соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі загальноосвітнього навчального закладу. Подальшу розробку даної проблеми ми вбачаємо у більш глибокому дослідженні впливу організаційно-педагогічних і соціально-психологічних чинників на становлення зазначеного феномену, роль психологічної служби.

### Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Г.М. Андреева, Я. Янаошек // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : Моск. ун-т, 1987. – С. 6-20.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
3. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н.Панцеров. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
5. Волошина О.В. Соціально-психологічний клімат в колективах працівників міліції та його оптимізація: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / О.В. Волошина; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2005. – 203 с.
6. Засурцева О.П. Факторы оптимизации социально-психологического климата: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / О.П. Засурцева. – М., 1982. – 19 с.
7. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К.: ІЗМН, 1997.– 180 с.
8. Краткий психологический словарь / Под общ. ред А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат: теоретические и организационно-практические аспекты / Н.С. Мансуров // Материалы к научно-практическому семинару «Пути совершенствования МПК в трудовом кол-ве»: Тезисы сообщений. – М.: Знание, 1981. – С. 5-12.
10. Молочко М.В. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу / М.В. Молочко // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 246-252.
11. Немов Р.С. Экспериментальное исследование психологического климата в коллективе / Р.С. Немов // Социально-психологический климат коллектива / Под

- ред. Г.А. Моченова и Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – С. 155-161.
12. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат трудового коллектива. Пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. – Л.: Наука, 1981. – 192 с.
13. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

В статье рассмотрено понятия и структурные элементы социально-психологического климата педагогического коллектива общеобразовательного учебного заведения. Особенное внимание уделено рассмотрению вопроса критериев и показателей социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

*Ключевые слова:* социально-психологический климат, коллектив, оптимальный социально-психологический климат, неоптимальный социально-психологический климат.

In the articles of rozglyadanuto concept and structural elements of socialpsychological climate of pedagogical collective of general educational establishment. The special attention is spared consideration of question of criteria and indexes of socialpsychological climate in a pedagogical collective.

*Key words:* socio-psychological climate, collective, optymalnyy socio-psychological climate, neoptymalnyy socio-psychological climate.

**УДК: 005.336.5 : 005.57 + 005.963]: 159.9-051**

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ КРИЗОВИХ ПСИХОЛОГІВ: ЗАКОРДОННИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД**

**Н.М. Тарапатова,**  
*професор кафедри психології та соціології  
Національного університету державної податкової служби України,  
кандидат соціологічних наук, доцент;*  
**І.О. Петухова,**  
*доцент кафедри психології та соціології  
Національного університету державної податкової служби України,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

У статті висвітлено питання міждисциплінарності у професійній підготовці кризових психологів в Україні; проаналізовано закордонний досвід підготовки кризових психологів. Здійснено теоретичний аналіз професійних компетенцій кризового психолога та визначено необхідний перелік навчальних дисциплін у підготовці фахівців за варіативною компонентою «Кризова психологія».

*Ключові слова:* кризова психологія, професійна підготовка кризових психологів, професійні компетенції кризового психолога, міждисциплінарна специфіка навчання кризового психолога.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми обумовлюється процесами кардинальних змін та динамічних перетворень у сучасному суспільстві, які створюють чимало труднощів та перешкод на шляху досягнення особистістю оптимальної зони комфорту внаслідок перенесеної психологічної травми. Тому сьогодні важливим завданням є системна підготовки фахівців, здатних здійснити якісний психологічний супровід особистості, яка опинилася в кризовій ситуації, здатної долати складні життєві негаразди та конструктивно вирішувати найрізноманітніші конфлікти. Необхідність надання значній частині українського населення, яка опинилася у кризових та екстремальних ситуаціях фахової допомоги, свідчить про необхідність професійної підготовки фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженні О. Песоцької, В. Кратінової, Л. Ваховського приділяється увага соціальній роботі з представниками кризових категорій населення, наголошується на необхідності проблемно-орієнтованого підходу до організації роботи з такими клієнтами, що означає вирішення проблем клієнтів із акцентом на усвідомлення, стимулювання й підтримку їхніх власних здібностей і ресурсів [4]. Є. Гриневич досліджує особливості комплексної соціально-психологічної та психотерапевтичної допомоги постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій, техногенних аварій та катастроф [1]. Дослідники В. Меншиков, С. Яковенко, М. Крюкова, Т. Нікітіна, Ю. Сергєєва вивчають досвід надання психологічних консультацій людям у кризових станах [2, 3, 5]. Професійна підготовка кризових психологів, здатних надавати кваліфіковану допомогу населенню в екстремальних ситуаціях предметом окремого дослідження не була.

**Мета** нашого дослідження полягає у теоретичному аналізі професійних компетенцій кризового психолога та визначенні необхідного переліку навчальних дисциплін у підготовці фахівців за варіативною компонентою «Кризова психологія».

**Виклад основного матеріалу.** Кризова психологія – новітня галузь психологічної науки та практики, яка спрямована на негайне вирішення кризових ситуацій, в якій опинилася особа, група осіб або суспільство в цілому. Головним завданням кризової психології є термінова стабілізація стану особи, груп осіб або суспільства в цілому, що знаходяться стані кризи. Кризова психологія передбачає дослідження конкретної кризової ситуації, прогнозування та оцінку можливих наслідків кризи. Йдеться про прогнозування та оцінку таких можливих наслідків як: потенційна загроза кризової особи для суспільства, суїцидальні ризики, ризики декомпенсації, здатність до психологічного розвантаження тощо. Одночасно із здійсненням діагностичних завдань робота кризового психолога передбачає психологічну підтримку осіб, групи осіб, суспільства в цілому, що знаходяться у стані кризи, визначення відповідних до конкретної кризової ситуації стратегій адаптації та визначення специфіки допомоги, яку необхідно отримати у подальшому для повернення осіб, групи осіб, суспільства в цілому до нормального життя.

Процес підготовки кризового психолога передбачає наявність у нього теоретичних та практичних навичок роботи зі специфічними категоріями осіб, уражених кризовим станом, а саме: дітей, підлітків, жінок, людей похилого віку,



людей з особливим потребами. Також кризові психологи у процесі роботи мають завданням сформувати у клієнтів навички психологічного самозахисту, пошуку позитивних життєвих стратегій та самостійної боротьби зі стресом. Значну увагу у процесі підготовки кризових психологів необхідно приділити вивченню різних типів криз і специфіки (соціальної, територіальної, етнічної, гендерної тощо) їх розгортання, перебігу та наслідків.

Кризова психологія являє собою новітню міжгалузеву галузь знань, що водночас має міждисциплінарний характер. Так, у таких країнах як США, Великобританія та Ізраїль, які добилися найзначніших успіхів у застосуванні кризової психології, команди, які виконують функції головних агентів по роботі з особами у стані кризи, складаються як мінімум із одного психотерапевта, двох психологів та двох соціологів. Це необхідний мінімум фахівців, необхідний для якісного супроводу осіб, що знаходяться у стані кризи на всіх етапах їх реабілітації. В Україні підготовка фахівців за напрямом «кризова психологія» не здійснюється. Готують лише незначну кількість військових психологів на військово-гуманітарному факультеті Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка за фахом «Психологія». А також, невелику кількість психологів у суміжній з кризовою психологією галузі екстремальної психології готують у Національному університеті цивільного захисту (м. Харків) та Львівському університеті безпеки життєдіяльності. В той час, як в сучасних умовах трансформації України у суспільство із кількома військовими конфліктами та супутньою до них значною кількістю соціальних криз, підготовка кризових психологів має перетворитися на першочергове завдання державної освітньої політики.

Програма підготовки за варіативною компонентою «Кризова психологія» має враховувати специфіку роботи кризового психолога. Кризовий психолог виступає головним надавачом допомоги та підтримки жертвам соціальних чи природних катастроф, і несе найбільшу міру відповідальності за подальше майбутнє клієнта, оскільки приймає стратегічне рішення щодо рівня надання допомоги (індивідуальної, групової і т.д.). Ефективність роботи кризового психолога визначається його здатністю визначити ступінь деструктивності тієї чи іншої катастрофи, і відповідно, здатністю оперативно прийняти рішення про специфіку допомоги, якої потребує клієнт.

*Компетенції і професійні навички фахівців у галузі кризових та екстремальних ситуацій зосереджено у межах знань:*

- методичних принципів, етико-деонтологічних норм проведення психологічної діагностики гострих та посттравматичних стресових розладів і розладів адаптації у людей, які переживають травматичний стрес;
- психології людей, які знаходяться в екстремальних та кризових станах; критеріїв і диференційних ознак екстремальних і кризових ситуацій, стресу, кризи; видів і фаз перебігу психічних реакцій в умовах екстремальної ситуації;
- теорій психічної травми і психології травматичного стресу та кризових ситуацій;

- функцій і значення емоцій у психічній саморегуляції, ролі афективної сфери в адаптаційному процесі, основних видів афективних розладів у критичних ситуаціях;

- методів кризової інтервенції і їх теоретичної обґрунтованості, можливостей і обмежень різноманітних методів психологічної допомоги людям у кризових та екстремальних ситуаціях;

- основних принципів і специфіки психологічної допомоги в кризових і екстремальних ситуаціях (утрата близьких, розлучення, безробіття, невиліковні захворювання, залежності, вимушені переселення);

- теоретичних підходів у галузі суїцидології, характеристик суїцидальної активності, класифікації суїцидальних феноменів, клінічних і клініко-психологічних аспектів суїцидів;

- основних засад у вивченні міграційних процесів, специфіки різноманітних типів міграції і психологічних аспектів переживання ситуації міграції;

- методологічних підходів до розв'язання проблем психологічного забезпечення фахівців, що працюють в екстремальних ситуаціях, психологічних ресурсів, які дозволяють зберігати психічну стійкість;

- принципів надання екстреної психологічної допомоги; психологічних концепцій агресії і тероризму, основних підходів до їх досліджень.

*Серед основних умінь варто визначити наступні:*

- самостійно планувати і здійснювати дослідження актуального психічного стану людей у кризових і екстремальних ситуаціях, а також осіб, що належать до професій із підвищеним ризиком для життя;

- підбирати комплекс відповідних меті дослідження взаємодоповнюючих методів із урахуванням вікових, соціально-демографічних, професійних, індивідуальних характеристик;

- оцінювати існуючі методи, техніки, моделі досліджень, з'ясовувати закономірності життєдіяльності людей, які переживають кризову ситуацію;

- здійснювати психологічний аналіз кризових і екстремальних ситуацій, виявляти і аналізувати інформацію, необхідну для визначення цілей психологічного втручання;

- обробляти отримані дані із застосуванням інформаційних технологій за умови використання кількісних методів, здійснювати якісний аналіз даних, інтерпретувати отримані результати, представити отримані результати у вигляді розгорнутого структурованого психологічного висновку;

- використовувати необхідний інструментарій психологічного дослідження міграційних процесів;

- аналізувати процеси групової динаміки, у тому числі інтерперсональних взаємодій, розрізняти усвідомлювані та неусвідомлювані компоненти групової динаміки, ідентифікувати фази розвитку групи.

*Основними навичками, які має оволодіти кризовий психолог під час підготовки є:*

- використання конкретних методів діагностики ПТСР;

- проведення аналізу життєвих криз, переживання втрати близької людини, діагностики психологічних ресурсів, які сприяють подоланню кризових ситуацій;
- клініко-психологічного спостереження, психологічного консультування, у тому числі, телефоном;
- встановлення контакту з клієнтом і підтримка його у ході консультування;
- визначення психологічної проблеми з клієнтом і роботи з нею, застосування прийомів активного слухання, розвитку емпатійного потенціалу, рефлексії;
- дослідження психологічного феномену агресії, терористичної поведінки;
- володіння клініко-психологічними методами, які дозволяють з'ясувати інформацію щодо найбільш актуальних і значимих проблем, що виникають у екстремальних і кризових ситуаціях, фактори вторинної психологічної травматизації і емоційного вигорання у осіб суміжних професій і професій із ризиком для життя з метою створення програм психологічного втручання і розробки психопрофілактичних заходів.

Підготовка кризових психологів передбачає формування вище наведених компетенцій через розуміння кризовими психологами як особливостей різних типів соціальних криз, так і особливостей функціонування кризового суспільства в цілому. Відтак, у процесі підготовки кризового психолога, на відміну від інших психологічних спеціалізацій, соціальна компонента є рівнозначною за вагою з психологічною компонентою, що диктує необхідність викладання значного обсягу соціологічних дисциплін. Отже, при формуванні соціологічної компоненти ОПП та ОКХ за варіативною компонентою «Кризова психологія» обов'язковими для включення до навчальних планів є такі дисципліни як «Соціологія соціальних криз», «Соціологія катастроф», «Соціологія конфлікту», «Соціологія трансформацій», «Соціологія ризику», «Соціологія війни» («Військова соціологія»), «Соціологія тероризму», «Соціологія суспільних девіацій» тощо.

При формуванні психологічної компоненти необхідно врахувати її міжгалузеву специфіку, що сформувалася на перетині таких галузей знань як психологія надзвичайних ситуацій та екстремальна психологія. Відтак, при формуванні психологічної компоненти ОПП та ОКХ за варіативною частиною «Кризова психологія» обов'язковими для включення до навчальних планів є такі дисципліни як «Психологія стресу», «Психологія життєвих криз», «Психотехніки корекції посттравматичних синдромів», «Професійні ризики в роботі кризового психолога», «Екстрена психологічна допомога», «Психологія катастроф», «Психологія тероризму», «Психологія війни», «Психологічна діагностика, корекція та профілактика в роботі з різними кризовими групами», «Професійні ризики у роботі кризового психолога» тощо.

В цілому, підготовка кризових психологів має базуватися на основі міждисциплінарного підходу, з крім соціологічної та психологічної, також необхідне впровадження медичної та проектно-технологічної компонент. Медична компонента у підготовці кризових психологів особливо необхідна при наданні екстреної психологічної допомоги. Відтак, при формуванні медичної компоненти обов'язковими для включення до навчальних планів є такі дисципліни як

«Психотравматологія», «Психопаталогія», «Клінічна психологія», «Віктимологія» тощо.

Проектно-технологічна компонента підготовки є необхідною при соціально-психологічному супроводі клієнта в суспільстві на стадії переходу клієнта у посткризовий період (період «повернення у суспільство»). Відповідний супровід клієнтів кризовим психологам найчастіше доводиться здійснювати 24 години на добу без вихідних та відпусток, знаходячись у постійному контакті з клієнтом. Це одна з найскладніших «ділянок» роботи кризового психолога, оскільки пов'язана із значною кількістю незалежних від нього, а отже, некерованих, ризиків суспільного характеру. Вона вимагає від кризового психолога значних навичок соціального прогнозування варіантів соціальної адаптації клієнта, механізмів їх реалізації, планування переорієнтації клієнта за умови застосування невдалої стратегії адаптації. Так, у таких країнах як США, Великобританія та Ізраїль, проектно-технологічна компонента діяльності вважається основним критерієм ефективності роботи кризового психолога, сам соціальний супровід відповідного клієнта є «пожиттєвим» (від англ. «long-life care»). Відтак, при формуванні проектно-технологічної компоненти обов'язковими для включення до навчальних планів є такі дисципліни як: «Технології соціальної адаптації», «Життєві стратегії особистості», «Соціологія девіантної поведінки», «Особистісне проектування в ситуації життєвої кризи» тощо.

Особливу увагу необхідно звернути на формування практичних навичок підготовки кризових психологів, забезпечення їм практичних стажувань (не менше двох тижнів 5-6 раз на рік) у місця розгортання різних типів криз (військових конфліктів, природних катастроф, техногенних катастроф тощо). Стажування майбутніх кризових психологів мають здійснюватися під наглядом досвідчених кризових психологів-практиків, фахівців обраного напрямку. Разом із тим, такі фахівці-тьютори мають володіти достатньою педагогічною підготовкою для фахової передачі власного досвіду майбутнім кризовим психологам.

**Висновок.** Саме кризові психологи у кризових суспільствах, яким зараз є і Україна, покликані вирішувати завдання соціальної інтеграції осіб, соціальних груп та спільнот, постраждалих від різного типу криз та повернення їх до нормального суспільного життя. В Україні, в умовах наявності різного типу криз одночасно (військової, соціальної, гуманітарної) підготовка фахівців за спеціальністю «Кризова психологія» є нагальною необхідною завданням, яке має бути одним з першочергових на порядку денному у контексті реалізації політики соціальної безпеки держави. До перспектив найближчого розвитку ми відносимо вивчення питання підготовки фахівців на рівні магістерських програм.

### Список використаної літератури

1. Гриневич Є.Г. Комплексна соціально-психологічна та психотерапевтична допомога постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій, техногенних аварій та катастроф (загальні принципи, структура, мета й задачі, методичні підходи та заходи) [Електронний ресурс] / Є.Г. Гриневич // Новини української психіатрії. –

Київ – Харків, 2007. – Режим доступу:  
<http://www.psychiatry.ua/articles/paper237.htm>.

2. Экстренная психологическая помощь: Практическое пособие / М.А. Крюкова, Т.И. Никитина, Ю.С. Сергеева; Центр экстренной психологической помощи. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 63 с.
3. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2002. – 458 с.
4. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: науково-навчально-методичний посібник для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С.Я. Харченко, М.С. Кратінов, Л.Ц. Ваховський, В.О. Кратінова, О.П. Песоцька, О.Л. Караман. – Луганськ: «Альма-матер», 2003. – 198 с.
5. Яковенко С.І. Соціально-психологічна допомога при надзвичайних ситуаціях та критичних інцидентах / С.І. Яковенко, В.І. Лисенко; НАН України. Ін-т соціології. Центр соціал. експертиз і прогнозів. – К., 1999. – 224 с.

В статье освещены вопросы междисциплинарности в профессиональной подготовке кризисных психологов в Украине, проанализирован зарубежный опыт подготовки кризисных психологов, осуществлен теоретический анализ профессиональных компетенций кризисного психолога и определен необходимый перечень учебных дисциплин в подготовке специалистов по вариативной компоненте «Кризисная психология».

*Ключевые слова:* кризисная психология, профессиональная подготовка кризисных психологов, профессиональные компетенции кризисного психолога, междисциплинарная специфика обучения кризисного психолога.

The article highlights the issues of interdisciplinarity in the crisis psychologists' training in Ukraine, an international experience in training of crisis psychologists is analyzed, a theoretical analysis of a crisis psychologist' professional competencies is carried out, a theoretical analysis of the crisis psychologist' professional competencies is made and a list of academic disciplines in the «Crisis Psychology» training as variable educational component is determined.

*Key words:* crisis psychology, training of crisis psychologists, the professional competence of a crisis psychologist, interdisciplinary specifics of the crisis psychologist' training.

**УДК: 159.947.5: 005.523: 331.54**

## **СПРЯМОВАНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

**І.І. Ткачук,**  
*науковий співробітник Українського  
НМЦ практичної психології та соціальної роботи НАПН України*

У статті проаналізовано наукові погляди на проблему успіху особистості у діяльності. Охарактеризовані чинники які забезпечують і свідчать про наявність професійного успіху такі як: майстерність, професіоналізм; особистісний розвиток і самореалізація в професії; соціальна реалізація. Розглянуті також мотиваційні основи діяльності досягнення. Визначено сутність поняття спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх.

*Ключові слова:* успіх, професійний успіх, мотивація досягнення, професійне самовизначення, професійна орієнтація.

## До 25-річчя створення психологічної служби

**Постановка проблеми.** В умовах глобальних соціально-економічних перетворень актуальним стало соціальне замовлення на підготовку конкурентноспроможних фахівців, здатних не тільки відповідати вимогам професійного середовища, а й спрямованих на досягнення високих стандартів у своїй професійній діяльності, на постійний професійний розвиток, тобто – на професійний успіх. Крім того, розвиток власних ресурсів, проектування життєвого і професійного успіху, враховуючи складну соціально-політичну ситуацію в Україні та її психотравмуючий вплив, як на дорослих так і дітей, вважаються з одними з найбільш ефективних стратегій які сприяють виходу із неї. Тому й не випадково, що проблема формування у старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх останнім часом все частіше стає предметом досліджень науковців і практиків, які працюють у напрямку підготовки молоді до професійного самовизначення.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «успіх» в наукових працях останнім часом використовується досить часто. Визначено три основних його значення. Перше – це об'єктивна оцінка результату діяльності іншої людини яка дорівнює або вище нормативного рівня або соціального стандарту. Друге – суб'єктивна оцінка людиною результатів власної діяльності, що залежить від того, дорівнює або перевищує досягнутий результат рівня особистої мети. Третє значення належить до стану, що виникає в людини в цей момент, це особливий нервово-психічний стан, що виникає в людини при значному або значимому для неї успіху [2, с. 5].

Узагальнюючи погляди вітчизняних і зарубіжних вчених на природу і феноменологію успіху, російський дослідник М. Батурін визначає категорії «успіх» і «невдача» як «складні когнітивно-афективні оцінно-самооцінні комплекси, у структуру яких входять як когнітивні (система оцінок результату стосовно еталона, до мети, до соціального стандарту якості, до домагань і т.і.), так і афективні компоненти (система емоційних переживань, що виникають при відображенні результату й оцінок цього результату), які презентуються свідомості суб'єкта у вигляді цілісних «гештальтів»: успіху й невдачі» [2, с. 16].

Переходячи до аналізу сучасних поглядів дослідників психологічної науки на сутність спрямованості особистості на майбутній успіх, зазначимо, що спрямованість особистості – один термінів, який в сучасній психологічній літературі використовується в контексті двох достатньо розроблених напрямів, проблеми мотивації і проблеми регулятивних функцій різноманітних станів готовності особистості до певного способу дій.

Проблема спрямованості вважається одною з найважливіших у формуванні особистості і визначається як ведуча особистісна характеристика. Звертаючись до

цієї проблеми С. Рубінштейн наголошував: “проблема спрямованості – це передусім питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі, в свою чергу, визначаючись її цілями і завданнями”. Спрямованість, стверджує вчений, містить у собі два тісно між собою пов’язаних моменти: предметний зміст, оскільки спрямованість є завжди спрямованістю на щось, на якийсь більш-менш певний предмет (змістовний момент), і напругу, яка виникає при цьому (власне-динамічна тенденція) [9, с. 411].

У сучасній психологічній літературі під спрямованістю розуміють сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості і відносно незалежні від наявної ситуації. Спрямованість особистості визначає вибірковість ставлень і активності людини і як підструктура особистості включає в себе різні спонукання (інтереси, бажання, схильності і т. д.) Всі ці спонукання взаємопов’язані в мотиваційній сфері особистості, тобто являють собою систему. Дана система є індивідуальною, вона формується в процесі розвитку особистості. Спрямованість особистості, її якісні характеристики та рівень сформованості, є підставою психологічної стійкості, грає роль вектора розвитку і саморозвитку особистості.

Спрямованість особистості, на думку І. Бека, є головним новоутворенням старшого шкільного віку, головна її установка полягає насамперед у самовизначенні, у виборі свого життєвого шляху. З цим вибором пов’язані думки, прагнення юнаків і дівчат, роздуми про смисл життя і щастя. Головна риса самосвідомості в ранній юності – спрямованість у майбутнє. Це прагнення визначити місце в житті, нетерпляче очікування свого майбутнього й бажання стати учасником життєвих справ. Своє життя юнаки і дівчата уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими звершеннями. Романтична піднесеність життєвих поривань є типовою для ранньої юності [3, с. 111 - 114].

Традиційно основою для вивчення спрямованості на успіх в сучасній психології є припущення про її зв’язок з мотивом досягнення. В психологічній науці створена і детально розроблена теорія мотивації досягнення, засновниками якої є Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен та ін. У системно-динамічній концепції мотивації досягнення сучасного російського дослідника М. Магомед-Емінова інтегровано дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених дослідженню даної проблеми.

Мотивація в системно-динамічній моделі розглядається як один з видів психічної регуляції, що керує й організує діяльність, інтегрує спонукання (зовнішні й внутрішні) у цілісне мотиваційне спонукання, що детермінує поведінку й діяльність у певній ситуації. Виходячи з цього мотивацію досягнення дослідник розуміє як психічну регуляцію діяльності в ситуаціях досягнення успіху, у яких є можливість реалізувати мотив досягнення. Вчений також відзначає, що структура мотивації досягнення успіху складається з таких мотиваційних перемінних, як мотив досягнення, потреби й інтереси; у неї також входять: очікування цінності, особистісні стандарти, атрибутивні стилі, тенденції дії [5, с. 117].

Важливо також зупинитися ще на одній особливості мотиваційної основи діяльності, пов’язаної з досягненням, яка отримала експериментальне підтвердження в дослідженнях М. Батурина. Вона полягає в тому, що досить часто в



процесі виконання звичайної предметно-практичної діяльності під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів з'являється нова додаткова мета. Це відбувається, коли в процесі виконання предметної діяльності "пробуджується" нова потреба - потреба в досягненні, що зрештою призводить до утворення ніби другого шару основних одиниць мотиваційної структури діяльності. Характер перетворення діяльності залежить головним чином від того, який мотив виявиться ведучим: колишній чи новий. Коли новий мотив виступає в ролі додаткового, вся діяльність залишається предметно-орієнтованою, тобто для суб'єкта основне значення діяльності як і раніше буде полягати в досягненні тих же цілей, хоча стає вже необхідним, щоб їх «якість» відповідала ще й новій, «рівневої» цілі. Досить очевидно, що таке перетворення мотиваційної структури призведе до зміни самої діяльності.

В іншому випадку, коли додатковий мотив досягнення набуває основного значення і стає ведучим, відбувається настільки значна перебудова всього процесу виконання діяльності, що вона втрачає свій минулий «предметний сенс» і набуває нового. У професійній діяльності, відомо, що перевага мотиву престижу, статусу над професійною мотивацією призводить до різних деструктивних явищ, тому для нас важливо, щоб у процесі професійного самовизначення другий мотив, мотив досягнення для старшокласника залишався додатковим [2].

Дослідження феномена професійного успіху отримали потужний розвиток у роботах сучасних зарубіжних вчених. Більшість зарубіжних дослідників розглядають цей феномен як комплексний, що складається з двох взаємозалежних видів професійного успіху: об'єктивний та суб'єктивний. Початок такого поділу покладено в роботі Е. Хьюг. Об'єктивним успіхом називається позитивний результат у кар'єрі. Як правило, він вимірюється такими характеристиками як розмір заробітної плати, кількість просувань по службі і рівень займаної посади в ієрархії організації. Суб'єктивний успіх – сукупність суджень людини про її професійні досягнення і результати; він вимірюється параметрами задоволеності роботою і кар'єрою [10].

Для визначення чинників, які детермінують професійний успіх Дх. Грінхаус за результатами узагальнення цілого ряду емпіричних досліджень виділяє сім груп чинників:

1. Стратегії побудови кар'єри. Р. Бреє у своєму дослідженні проаналізував дві стратегії кар'єри: працівник робить акцент на роботі і працівник сконцентрований на особистості керівника. П. Таренау у своєму дослідженні порівнює дві інші стратегії: часта зміна місця роботи і робота в різних філіях однієї організації. Дослідження показали. Що перша стратегія позитивним чином пов'язана з об'єктивним професійним успіхом.

2. Міжособистісні відносини. У сучасних дослідженнях, присвячених професійному успіху міжособистісні відносини вивчаються з точки зору двох підходів – соціального капіталу і наставництва. Слід відзначити, що наставництву як фактору, який сприяє професійному успіху в останніх дослідженнях приділяється значна увага.

3. Сімейні стосунки. У цій групі розглядаються такі змінні, як батьківський і сімейний статус, а також розподіл часу між професійною і особистим життям.



4. Інвестиції людини в його освіту.
5. Мотиваційні чинники.
6. Організаційні характеристики.
7. Особистісні якості [10].

Російська дослідниця А. Маркова, аналізуючи професійну сторону життя людини також виділяти дві його складові: стан мотиваційної сфери професійної діяльності людини (які мотиви спонукають людину, який сенс має в її житті професійна діяльність, які цілі вона особисто прагне досягти, наскільки вона задоволена працею і т.і.) і стан операціональної сфери професійної діяльності людини (як, якими прийомами вона досягає поставлені цілі, які технології використовує, які засоби - знання, розумові операції, здібності застосовує).

До мотиваційної сфери дослідниця відносить:

- захопленість менталітетом, сенсом, спрямованістю професії на благо інших людей, прагнення проникнути в сучасні гуманістичні орієнтації, бажання залишатися в професії;
- мотивацію високих рівнів досягнення у своїй праці;
- прагнення розвивати себе як професіонала, спонукання до позитивної динаміки професійного зростання, використання будь-якого шансу для професійного зростання, сильне професійне цілепокладання;
- гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації Від адаптації до професії далі до майстерності, творчості, до безболісного завершенню професійного шляху;
- відсутність професійних деформацій у мотиваційній сфері, криз;
- внутрішній локус професійного контролю, тобто пошук причин успіху - неуспіху в собі самому і всередині професії;
- оптимальна психологічна ціна високих результатів у професійній діяльності, тобто відсутність перевантажень, стресів, зривів, конфліктів.

Ключовим моментом в операційній сфері, на думку вченої, є “технологічне” забезпечення професії:

- усвідомлення в повному обсязі рис і ознак професіонала, розвинена професійна свідомість, цілісне бачення образу успішного професіонала;
- приведення себе у відповідність до вимог професії;
- реальне виконання професійної діяльності на рівні високих зразків і стандартів, оволодіння майстерністю, висока продуктивність праці, надійність і стійкість високих результатів;
- розвиток людиною себе засобами професії, самокомпенсацією відсутніх якостей, професійна здатність до навчання і відкритість;
- внесення людиною свого творчого вкладу в професію, збагачення її досвіду, перетворення та оздоровлення навколишнього професійного середовища;
- залучення інтересу суспільства до результатів своєї праці, адже суспільство може і не знати своїх потреб в результатах даного професійного праці, цей інтерес, вважає А. Маркова необхідно формувати [7].

Інша сучасна російська дослідниця, В. Єрмолаєва, досліджуючи проблему професійної ідентичності, як центральної ланки професійної реалізації, наголошує на тому, що її структуру утворюють три компоненти: індивідуальний (професійна

самоідентифікація, або Я-концепція), інструментальний (професійні знання, вміння, навички), і соціальний (відповідність соціальному замовленню): їхнє співпадіння трактується дослідницею як професійна ідентичність, розбіжність - як той або інший різновид професійного маргіналізму.

Реалізація професіонала розглядається вченою не тільки як самореалізація, яка відбувається всередині суб'єкта і в інтересах суб'єкта, ступень якої оцінюється суб'єктом же, з позиції того, наскільки йому підходить ця професія, – а й як реалізація, звернена ззовні, здійснювана у формі соціальних професійних вчинків, через які вже соціум оцінює, наскільки йому підходить цей професіонал, якою мірою він відповідає його інтересам і запитам [6].

Важливо зазначити, що майже всі дослідники кар'єрних процесів погоджуються з тим, що феномен успішності в професійній діяльності необхідно розглядати як комплексний, що складається з декількох взаємозалежних складових. Кількість цих складових в різних дослідників різна, але до їх складу майже всі дослідники включають наступні характеристики: висока майстерність, продуктивність праці, виконання професійної діяльності на рівні високих зразків і стандартів, надійність і стійкість високих результатів; особистий розвиток і самореалізація в професії; кар'єрне зростання, високі посади в ієрархії організації, висока оплата праці, високий соціальний статус, визнання, популярність у суспільстві. Людина, що сприймає професію як покликання, спрямована на саморозвиток і самореалізацію, зосереджена на своїх цілях і завданнях, а також на тих зусиллях, які потрібно докласти для досягнення професійної майстерності. Така концентрація зусиль призводить до досягнення бажаних результатів і соціального визнання, за яким випливає задоволеність власною діяльністю.

Таким чином, можна визначити три взаємозалежні чинники, які забезпечують і свідчать про наявність професійного успіху:

- майстерність, професіоналізм (операційно-інструментальна складова);
- особистий розвиток і самореалізація в професії (особистісна складова);
- соціальна реалізація (соціальна складова).

Сучасними дослідниками проблем шкільної профорієнтації поняття майбутній професійний успіх пов'язують, насамперед, із ефективним професійним самовизначенням, яке розглядається у контексті значно ширшого поняття - професійний розвиток, і передбачає вироблення в особистості ставлення до себе, як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, яке забезпечить успішність всього життя у рамках певної професії.

Методологічні основи означеного підходу до проблеми самовизначення людини були закладені С. Рубінштейном. Згадана проблема розглядалася ним у контексті проблеми детермінації в межах сформульованого ним принципу – зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови. У цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; в понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа “внутрішніх умов”, вірність собі, а не одностороннє підпорядкування зовнішньому [9].

Аналіз теоретичних основ дослідження психологічного змісту професійного самовизначення особистості і його принципової відмінності від вибору професії

здійснена Л. Божович [4]. В своїх роботах дослідниця, наслідуючи Л. Виготського, процес життєвого самовизначення підлітків та юнаків, трактує як складний процес пошуку особистістю свого життєвого шляху, «певного місця в суспільному виробничому процесі, остаточне включення себе в життя соціального цілого на основі визначення свого призначення і вибору своєї основної життєвої справи».

Перебіг процесу життєвого самовизначення підлітків пов'язується з розвитком їх самопізнання як психічної активності, спрямованої ними на самих себе. У роботах Л. Божович неодноразово підкреслюється суспільний характер процесу життєвого самовизначення особистості - вплив соціальної ситуації розвитку, а також виділення основної лінії життєвого самовизначення, пов'язаної з процесом становлення молодшої людини як суб'єкта суспільних відносин: самовизначення характеризується «усвідомленням себе як члена суспільства і конкретизується в новій, суспільно значимій позиції» [4].

Філософські та загальпсихологічні ідеї розвитку особистості, її суб'єктності й активності в цьому процесі отримали своє продовження в роботах К. Абульханової-Славської, в яких підкреслюється активна суб'єктна позиція як важливий фактор досягнення особистістю своїх життєвих і професійних цілей. Людина є суб'єктом, тобто творцем своїх життєвих і професійних звершень. Саме активна суб'єктна позиція є визначальним фактором успішного досягнення особистістю своїх цілей. Активність особистості розглядається як властивий особистості спосіб організації життя, регуляції й саморегуляції у системі взаємовідносин внутрішнього і зовнішнього, тобто потреб, здібностей, відносин особистості й життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства й обставин – з іншої [1, с. 42]. Розкриваючи значення суб'єктивної оцінки успішності особистості – задоволеності життям, К. Абульханова-Славська визначає її як узагальнене відчуття її справжності, яке виникає в результаті зіставлення себе і реальних умов, обставин свого життя, з одного боку, і наявності або відсутності адекватного для людини способу самореалізації в цих умовах – з іншого. Тому задоволеність в житті залежить від оптимального способу співвідношення внутрішнього і зовнішнього, тобто оцінки своїх можливостей, бажань в реальних умовах свого життя і ставлення до них. Дослідниця визначає наступні ознаки активної життєвої стратегії особистості:

- вибір способу організації життя, регуляції й саморегуляції;
- інтеграція потреб, здібностей, відносин особистості й життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства й обставин - з іншої;
- творчий пошук і створення адекватного для людини способу самореалізації.

Запропонований О. Мельником принцип активного професійного орієнтування учнів розширює розуміння сутності професійного самовизначення особистості, він розкриває значущість і незавершеність його прикінцевого процесу – самовдосконалення, акцентуючи увагу на його нескінченності і домінуванні. В основі сутності принципу активного професійного орієнтування особистості лежить перехід від зовнішнього контролю й об'єктивно заданих норм, правил і приписів до особистісної та професійної самовимогливості.

Отже, саме як активний суб'єкт професійного орієнтування особистість здатна здійснювати свідомі дії і вчинки, робити самостійний вибір, планувати свою діяльність (ставити цілі, визначати напрями, способи і засоби їх досягнення) і

рухатися до визначеної мети. Характерними й у значній мірі обов'язковими якостями суб'єкта такої самодіяльності, на думку О. Мельника, мають бути самовимогливість, ініціативність, наполегливість, стійкість, відповідальність, домінування інтернальності над екстернальністю і самодостатність. Саме завдяки таким особливостям суб'єктної активності особистість в змозі спрямувати свою профорієнтаційну діяльність на перетворення зовнішнього об'єктивного світу (ситуації професійного самовизначення) у відповідності з сформованими намірами та планами і на самого себе, зосередитися на процесах цілеспрямованого саморозвитку. Окреслені напрями активності є взаємообумовленими і взаємопов'язаними формами профорієнтаційної самодіяльності учня: зовнішньою – активність в об'єктивно заданому соціальному середовищі, використання його потенцій, визначення пріоритетів, залучення допоміжних і виключення несуттєвих факторів; внутрішньою – самопізнання, самооцінка, самовдосконалення й саморозвиток професійно-важливих якостей до рівня заданих професійною спільнотою норм, правил і приписів [8].

**Висновок.** Здійснений аналіз наукових досліджень дозволив визначити сутність феномену “спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх” як вектор його професійного самовизначення, який задає напрям індивідуальній організації і постійній регуляції активності в пошуку майбутньої професії, оволодінні нею в майбутньому на основі прагнення до саморозвитку і соціальної реалізації. Самооцінні переживання задоволеності/незадоволеності своєю діяльністю, пов'язаною з майбутньою професією, які ґрунтуються на зіставленні старшокласниками її результатів з образом власного професійного успіху і наміром виконувати профорієнтаційну діяльність згідно визначеному стандарту виконують регулюючу функцію відносно профорієнтаційної активності старшокласника.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи. Учебное пособие / Н.А. Батурин. – М., 2003. – 100 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды (изд. 2-е) / [Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна]. – Москва-Воронеж, 1997 – 351 с.
5. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием. / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
6. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 51–59.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
8. Мельник О.В. Принцип активного професійного орієнтування учнів / О.В. Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць / [ред.колег. О.В Сухомлинська, І.Д. Бех та ін.]. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2009. – Вип. 13. – Кн. 2 – С. 299-308.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000.

– 594 с.

10. Хаммер Я. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 147-153.

В статье проанализированы научные взгляды на проблему успеха личности в деятельности. Охарактеризованы факторы которые обеспечивают и свидетельствуют о наличии профессионального успеха такие как: мастерство, профессионализм; личностное развитие и самореализация в профессии; социальная реализация. Рассмотрены также мотивационные основы деятельности достижения. Определена сущность понятия направленность старшеклассника на будущий профессиональный успех.

*Ключевые слова:* успех, профессиональный успех, мотивация достижения, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

The article analyzes the scientific views on the issue in the success of the individual activities. We characterize the factors that ensure and demonstrate the presence of professional success such as skill, professionalism; personal development and self-fulfillment in the profession; social realization. Considered as motivational framework for achievement. The essence of the concept of senior pupils to focus future professional success.

*Key words:* success, professional success, achievement motivation, professional self-determination, vocational guidance.

**УДК: 316.647.5 + 37.035**

## **ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ**

***І.В. Федосєєва,***

*науковий співробітник лабораторії прикладної  
психології освіти Українського НМЦ практичної психології  
та соціальної роботи НАПН України,  
кандидат психологічних наук, доцент*

У статті актуалізується проблема формування толерантності особистості в умовах кризових викликів сучасності. На основі теоретичного аналізу здійснено спробу розширити та поглибити зміст поняття «толерантність»; обґрунтовано доцільність формування толерантності особистості як профілактичного засобу подолання проявів інтолерантності, ксенофобії, сепаратизму та екстремізму; розкрито основні принципи формування толерантності як риси особистості.

*Ключові слова:* толерантність, комунікативна толерантність, особистість, ксенофобія, екстремізм, профілактичні заходи, міжособистісні взаємини, навчально-виховний вплив, принципи формування толерантності.

**Постановка проблеми.** Проблема формування толерантності пов'язана насамперед із розвитком глобалізації, що супроводжується боротьбою за переділ територій, сфер впливу, володіння природними і людськими ресурсами. Зовнішні та

внутрішні форми зіткнень проявляються в сепаратизмі, тероризмі, релігійному фундаменталізмі, радикалізмі, тоталітарному правлінні, що знищують гідність людини і протиставляють країну цивілізованим принципам розвитку. Вони характеризують силову складову в боротьбі за національні, корпоративні та особисті інтереси. Цілісність людського існування в умовах кризових викликів сучасності можна назвати швидше «киплячою», ніж гармонійною, гуманістичною і стабільною. Разом з тим, людство, проходячи той чи інший етап біфуркацій і вибухів, виживає не за рахунок воєн, а за рахунок культури, яка, з огляду на «престижні культурні ресурси», завжди дає шанс до осмислення зміненої соціальної реальності, появи нових ідей солідаризації та конкурентоспроможності.

Дискурс толерантності в науковій літературі свідчить про те, що змістовні смисли поняття різноманітні й широкі, а загальний концептуальний підхід до її визначення поки не знайдений [6].

Формування толерантності як особистісної якості викликає закономірний інтерес дослідників, педагогів, психологів-практиків, широких кіл громадськості, що обумовлено зростанням соціальних очікувань по відношенню до молоді нової генерації. Проте досліджень, присвячених формуванню толерантності особистості, недостатньо. Маловивченими в сучасній психології залишаються деякі аспекти розвитку толерантного спілкування як професійно-важливої якості особистості в умовах навчання. Недостатньо повно визначено основні компоненти змісту толерантності, фактори, що впливають на її формування, психолого-педагогічні умови, створення яких здатне позитивно впливати на зміни стилю взаємодії, сприяти профілактиці ксенофобії та екстремізму як крайнім проявам нетерпимості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні теоретико-емпіричні дослідження різних аспектів толерантності акцентують увагу на структурі та механізмах толерантності (С.К. Бондирєва, І.Б. Гриншпун, Д.В. Колесов); комунікативній компетентності особистості (Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, В.І. Кашницький). Останнім часом актуалізовано проблему формування толерантності як властивості особистості (О.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Л.В. Байбородова, С.К. Бондирєва, Р.Р. Валітова, І.Б. Гриншпун, Д.В. Колесов, П.Ф. Комогоров, М.І. Рожков, Є.М. Степанов). Вагомого значення набуває проблема комунікативної толерантності (В.В. Бойко, А.В. Скрябіна, С.М. Толстікова) [11].

Цікавим є вивчення меж інтолерантності, зокрема мігрантофобії та етнофобії (В.І. Мукомель); психології ксенофобії (Г.У. Солдатова, А.В. Макаруч). Беззаперечну науково-прикладну цінність становлять розвідки проблем екстремізму як крайньої форми інтолерантності, його природи і форм прояву (Л.В. Баєва). В'ячеслав Лихачов презентував доповідь за результатами моніторингу «Ксенофобія в Україні – 2009»; результати виконання проекту Харківської правозахисної групи презентовано в праці «Расизм і ксенофобія в Україні» (2009).

Не зважаючи на ряд ґрунтовних досліджень, для вітчизняної психології проблема формування толерантності особистості в умовах кризових викликів сучасності є відносно новою, через відсутність її належної теоретичної обґрунтованості, наукових та прикладних доробок останнього часу. Це суттєво ускладнює визначення якісних характеристик толерантності, ксенофобії та екстремізму, можливість задоволення однієї з гострих на сьогодні потреб у

розробленні та впровадженні в практику психологічних служб апробованої системи відповідних психологічних впливів профілактичного характеру.

**Мета** написання статті – на основі теоретичного аналізу розширити та поглибити визначення поняття «толерантність», обґрунтувати доцільність формування означеного феномену, розкрити основні принципи формування толерантності як риси особистості.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах посилення маргіналізаційних і міграційних процесів в нашій державі проявляються деякі симптоми того, що нетерпимість може перерости з міжконфесійної, міжнаціональної та міжрегіональної сфер в соціальну й політичну, що загрожує серйозними проблемами, аж до розколу країни.

Знання сутності толерантності, її ролі та місця в розвитку соціуму, механізмів формування в умовах євроінтеграції є надзвичайно важливим. Толерантність доцільно розглядати як засіб вироблення консенсусу практично у всіх конфліктних ситуаціях; як інструмент, що виключає насилля та приниження [1].

Примітно, що на рівні буденної свідомості толерантність найчастіше розуміють як терпимість по відношенню до вірувань, почуттів, традицій інших культур, різних соціальних груп, їх здатність утримуватися від силового впливу в ситуаціях конфлікту ментальностей і реалізації конкретних інтересів [6].

Поняття «толерантність» увійшло в широкий ужиток завдяки зусиллям ЮНЕСКО в галузі нормалізації міжнародних відносин. В дослівному перекладі толерантність (лат. *tolerantia* – терпіння) означає терпимість до інших думок, поглядів, переконань, вчинків, з якими людина в чомусь не погоджується. Спроби етимологічного аналізу терміну «толерантність» розкривають широкий спектр тлумачень даного слова з використанням його в різноманітних контекстах.

У сучасній науковій літературі толерантність розглядається як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насилля, визнання багатомірності й різноманітності людської культури, норм поведінки, відмова від зведення цієї різноманітності до одноманітності чи переважання однієї точки зору.

У розвиненій суспільній самосвідомості толерантність постає як моральна якість, яка характеризується прийняттям «одним індивідом чи суспільством інтересів, переконань, вірувань, звичок інших людей чи спільнот. Толерантність виражається в людському прагненні досягти взаємного розуміння і узгодженості самих різних мотивів, установок, орієнтацій, не звертаючись до насилля, пригнічення людської гідності, а використовуючи гуманітарні можливості – діалог, пояснення, співпрацю» [12]. Толерантність – поняття багатоаспектне. Вона може розглядатися не лише як регулятор міжособистісних, міжнародних і міжконфесійних відносин, як принцип громадянсько-правової поведінки, як соціально-політичний імператив суспільства, але і як етико-філософська категорія, як культурна норма і моральна цінність.

Розглядаючи поняття толерантності в психолого-педагогічному контексті, варто наголосити, що дана проблема досліджується цілим рядом науковців (О.Г. Асмолов, Н.А. Асташова, Л.В. Байбородова, С.К. Бондирева, Р. Бріслі, Р.Р. Валітова, І.Б. Гриншпун, Д.В. Колесов, П.Ф. Комогоров, Д. Макклейн, М.І. Рожков). Так, незважаючи на досить широке розповсюдження терміну

«толерантність», однозначного розуміння даного поняття не склалося. Різноманітні джерела з психології зміст терміну толерантність пояснюють як терпимість, прагнення і здатність до встановлення і підтримання спільності з людьми, які відрізняються від інших чи не підтримують загальноприйнятих думок. У психологічному словникові «толерантність» визначається як «відсутність чи послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу» [7]. О.Г. Асмолов вважає, що ця якість виражає три значення, які перетинаються: стійкість, терпимість і допустиме відхилення [2].

Питання про межі толерантності є таким же складним і неоднозначним, як і саме визначення даного феномену. Так, А.В. Зімбулі означив три фактори моральної межі терпимості: конкретність (соціальний фон, внутрішній стан людини, різкий контраст між фактором, що сприймається і очікуваннями), інструментальність (поєднання з іншими моральними цінностями) та внутрішня напруженість [5]. І.Б. Гриншпун вважає, що межі толерантності-інтолерантності є досить умовними, в зв'язку з чим доцільно говорити швидше про тенденції. Н.Г. Юровських робить висновок, що правильно проінтерпретована толерантність являє собою інструментальну цінність, її позитивне чи негативне значення залежить від конкретних умов і цінностей, на реалізацію яких вона спрямована в даній ситуації. Н.В. Недорезова визначає інтолерантність як окреме самостійне явище, яке не є лише протилежністю толерантності [10].

Під толерантною поведінкою розуміється «зовнішній прояв сукупності дій індивіда, що передбачає поважливе ставлення до «іншого», здатність цілісно сприймати «іншого», здатність бачити в «іншому» повноцінну, рівноцінну особистість, емоційно-вольову готовність до критичного діалогу з «іншим», здатність до компромісів і готовність поступитися власним інтересом для запобігання конфлікту, здатність до критичного ставлення до себе» [9].

На сьогодні представлено цілий ряд робіт, присвячених дослідженню проблеми формування толерантності в ранньому юнацькому та молодому віці (В.Д. Зінов'єв, В.С. Кукушин, А.В. Коржуєв, В.А. Попков, О.В. Скрябіна та ін.). Результати численних досліджень (О.Г. Асмолов, С.К. Бондирєва, В.В. Бойко, Б.С. Гершунський, М.Т. Громкова, П.Ф. Комогоров, А.М. Лутошкін, Л.І. Маленкова, А.В. Мудрик, А.В. Скрябіна, Л.І. Уманський, Г.П. Щедровицький та ін.) показали, що саме толерантність є головною умовою ефективної взаємодії між людьми. Толерантність у спілкуванні сприяє пізнанню позиції, думки іншого, стабілізує сам процес комунікації. Все це призводить до сучасного розуміння комунікативної толерантності як соціально та особистісно-значимої цінності.

Процес формування толерантності особистості в умовах кризових викликів сучасності характеризується певними зв'язками і залежностями, які знаходять відображення в принципах формування даної якості. Суворе дотримання принципів виступає запорукою успішного вирішення психолого-педагогічних завдань, спрямованих на формування комунікативної толерантності. Принципи містять суспільні орієнтири на необхідність культивування комунікативної толерантності як суспільної та особистісної цінності (М.І. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук) [8].



По-перше, це принцип *суб'єктності*, який передбачає орієнтацію на активність об'єкта впливу, його самостійність та ініціативу, стимулювання його самовиховання і самокорекції під час взаємодії з іншими людьми. По-друге – організація навчально-виховного процесу, його зміст і засоби повинні відповідати соціальній ситуації, реальним відносинам, що складаються між людьми. Це, так званий, принцип *адекватності*, який передбачає облік у педагогічній взаємодії різноманітних факторів оточуючого соціального середовища. Принцип *індивідуалізації* означає необхідність створення умов для саморозвитку у особистості такої якості як комунікативна толерантність, визначення «індивідуальної траєкторії» виховання толерантної свідомості та поведінки, вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного суб'єкта виховання. Орієнтування у навчально-виховній діяльності на формування усвідомленої стійкої системи ставлення до оточуючих, стимулювання самоаналізу характеру та стилю спілкування – зміст принципу *рефлексивної позиції*. Даний принцип може бути зреалізовано через спрямованість виховних впливів на стимулювання розвитку самооцінки своїх вчинків та прогнозування своїх відносин з оточуючими. Принцип *створення толерантного середовища* потребує формування гуманістичних відносин, суть яких – реалізація права кожного на своєрідне ставлення до оточуючого середовища й самореалізація. Діяльність практичних психологів повинна бути спрямована на формування відносин, що ґрунтуються на поважливому, терпимому стилі спілкування, умінні долати конфлікти в комунікації. До перерахованих варто додати принцип *спрямованості* виховних впливів на *розвиток особистості*. Реалізація даного принципу передбачає організацію допомоги особистості у становленні, збагаченні та вдосконаленні власної людської сутності, формуванні комунікативної компетентності. Процес формування толерантності особистості повинен базуватися на принципі *діалогічності* навчання. Даний принцип передбачає, що розвиток орієнтації особистості на толерантну взаємодію значною мірою залежить від діалогічності навчально-виховного процесу, від наявності між усіма учасниками взаємодії відносин, що ґрунтуються на взаємній повазі й прийнятті, від готовності до спілкування. Дотримання принципу діалогічності означає спільну рівноправну участь суб'єктів в освітньому процесі, спільний пошук істини. В діалозі відбувається обмін цінностями між учасниками взаємодії, поточнюються взаємні очікування й установки, йде раціональне обговорення й аналіз проблем [4].

С.К. Бодирєва та Д.В. Колесов [3] також виокремлюють ряд принципів толерантного виховання, серед яких найактуальнішим є принцип спрямованості виховних впливів на *розвиток високої адаптивності*, здатності індивіда співіснувати з будь-яким фактором, не змінюватися внутрішньо під впливом різноманітних обставин.

Не менш важливим для явища, що вивчається, є дотримання принципу забезпечення референтності носіїв толерантної поведінки – учасників педагогічного процесу. Цінності, погляди, переконання референта є значимими для молоді, крім того, здійснюють вагомий вплив на формування установки на толерантну взаємодію, на ціннісні орієнтації особистості.

Формування умінь, навичок толерантної поведінки, ціннісних орієнтацій, установок на толерантність являє собою *цілісне* формування толерантності як властивості особистості, що забезпечує їй безконфліктну взаємодію з Іншими [11].

**Висновки.** Підводячи підсумки розгляду толерантності як базового утворення особистості варто зауважити, що в науці склалося досить стійке розуміння даного феномену, його структури, типології, характеру проявів. Зокрема, явище толерантності відрізняється комплексністю й являє собою психологічну та моральну основу успішної міжособистісної взаємодії особистості в умовах кризових викликів сучасності. Формування толерантності, що ґрунтується на етичних нормах та розглянутих нами принципах, є комплексним, повноцінним засобом профілактики інтолерантних проявів (крайніх проявів інтолерантності – сепаратизму, ксенофобії та екстремізму).

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок: толерантність як особистісна якість може бути сформована в процесі навчання, виховання й самовиховання в безпосередній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в ході оволодіння моральними принципами й прийомами комунікації та за наявності емоційно-вольової готовності до рівноправного діалогу.

### Список використаної літератури

1. Антипов А. Специфика толерантности в современном российском обществе / А. Антипов, К. Антипов // Власть. – 2013. – № 3. – С. 11-15.
2. Асмолов А.Г. О смысле понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.Г. Шайгерова // Век толерантности: научн.-публ. вестн. – 2001. – Вып.1. – С. 8-18.
3. Бондырева С.К. Толерантность: введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
4. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: автореф. дисс. ... канд. педагог. наук: спец: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.М. Гришук. – Киров, 2005. – 20 с.
5. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость? / А.Е. Зимбули // Вестник СПбГУ. – 1996. – № 3. – С. 23-27.
6. Победа Н.А. Толерантность: содержательные смыслы и социологическая интерпретация / Н.А. Победа // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – С. 13-28.
7. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
8. Рожков М.И. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 192 с.
9. Таюрская Т.С. Формирование толерантного поведения подростков (На примере школ Республики Саха (Якутия)): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец: 13.00.01

- «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.С. Таюрская. – Якутск, 2002. – 17 с.
10. Фадина А.Г. Психологические особенности развития толерантности мигрантов подросткового и юношеского возраста (на примере астраханского региона): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.Г. Фадина. – Астрахань, 2007. – 22 с.
11. Федосеева І.В. Формування толерантності як профілактика екстремізму та ксенофобії в студентському середовищі / І.В. Федосеева // Психологічні перспективи. Випуск 20. – Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2012. – С. 260-270.
12. Шалин В.В. Образование и формирование культуры толерантности / В.В. Шалин // История. – 2002. – № 11. – С. 8-10.

В статье актуализируется проблема формирования толерантности личности в условиях кризисных вызовов современности. На основе теоретического анализа осуществлена попытка расширить и углубить содержание понятия «толерантность»; обоснована целесообразность формирования толерантности личности в качестве профилактического средства преодоления проявлений интолерантности, ксенофобии, сепаратизма и экстремизма; раскрыты основные принципы формирования толерантности как черты личности.

*Ключевые слова:* толерантность, коммуникативная толерантность, личность, ксенофобия, экстремизм, профилактические мероприятия, межличностные отношения, учебно-воспитательное воздействие, принципы формирования толерантности.

In the article is actualized the problem of formation the personal tolerance in conditions of modern crisis. On the basis of theoretical analysis is made an attempt to widen and deepen the content of such concept as «tolerance»; examined the formation of personal tolerance as a preventive measure in the overcoming of intolerance manifestation, xenophobia, separatism and extremism; the main principles in the formation of tolerance as a person's feature is revealed.

*Key words:* tolerance, communicative tolerance, personality, xenophobia, extremism, preventive measures, interpersonal relationships, educational influence, the principles of tolerance formation.

**УДК: 316.66/.663 + 303.423**

## **СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС ТА РОЛЬОВА ВЗАЄМОДІЯ ЧЛЕНІВ МАЛОЇ ГРУПИ**

***Л.Г. Чорна,***

*старший науковий співробітник лабораторії  
психології малих груп і міжгрупових відносин*

*Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник*

Соціометричні та аутосоціометричні статуси членів малої групи розглядаються у співвідношенні з особливостями побудови ними рольової взаємодії. Оскільки між показниками

цих статусів не існує лінійної кореляційної залежності, то варто розглядати різні типи їх співвідношення та механізмів виникнення. За результатами пілотажного дослідження виокремлено моделі рольової взаємодії в групі, які з певним ступенем ймовірності пояснюють співвідношення статусів члена малої групи. Перебування в зонах свідомого або несвідомого окремих компонентів рольової взаємодії (індивідуальних і групових очікувань, рольової Я-концепції як особистісного фільтру сприйняття ролей тощо) обумовлюють формування специфіки статусів особи в групі.

*Ключові слова:* мала група, соціометричний статус, аутосоціометричний статус, рольова взаємодія, свідоме та несвідоме.

**Постановка проблеми.** Дослідження соціометричних конфігурацій малої групи, започатковане Дж. Морено, має багаторічну історію набуття наукових знань у цій площині, а от рольова взаємодія як один із механізмів побудови соціограми групи – майже не досліджена (якщо не враховувати розроблення загальнометодологічних інтеракціоністських та соціологічних підходів до теорії ролей) [1-3, 5-7]. Рольова взаємодія насамперед розуміється як чинник забезпечення належного виконання людиною соціальних ролей, писаних і неписаних правил їх програвання в соціумі. Однак, ролі бувають не лише соціальні, а й психологічні, а загалом – усі ролі – соціально-психологічні [3]. У рольовій взаємодії наявна внутрішня структура, складові якої обумовлюють статуси членів групи.

Уявлення членів групи про свій статус у групі можуть не співпадати з реальним, а ролі, які вони самі собі відводять у групі, можуть не співпадати з тими, в яких їх бачать інші члени групи. Таким чином, виникають непорозуміння та конфлікти між членами групи, «викривлені» уявлення про себе в групі заважають людині ефективно спілкуватись та розуміти інших. Поліпшуючи процес взаємодії, розкриваючи її чинники, ми зможемо оптимізувати внутрішньогруповий клімат та ефективність командної діяльності членів малої групи. Отже, проблема полягає в тому, щоб розкрити психологічні механізми взаємодії членів малої групи, в тому числі й рольової, та з'ясувати їх вплив на формування статусу людини в групі, метафорично кажучи, віднайти чинники «психологічного благополуччя» людини в групі.

**Мета** статті: визначити механізми впливу рольової взаємодії на соціометричний статус члена малої групи та побудувати теоретичну модель зв'язку цих психологічних феноменів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою досягнення мети нами було використано такі методи: теоретичне моделювання, тестування, анкетування, спостереження. У пілотажному дослідженні взяли участь старшокласники двох учнівських груп загальноосвітньої школи (усього – 35 осіб).

Соціометрія та аутосоціометрія, опитування членів групи щодо виконуваних ними ролей і рольових очікувань – методики, за допомогою яких визначалися статуси членів малої групи (реальний соціометричний та очікуваний аутосоціометричний); ролі, які приписують собі члени групи (рольова Я-концепція); ролі, які на них покладають інші члени групи (групові рольові очікування); ролі, на які я очікую від інших членів групи (індивідуальні рольові очікування стосовно моєї особи). Визначення статусів відбувалось за критеріями «спілкування» та «емоції», тобто член групи обирав тих, з ким йому цікаво спілкуватись у групі, та тих, з ким

він поділяється емоціями. За допомогою проєктивних малюнків («Мій клас», «Я в класі» та «Мандала» [4]) інформація стосовно особливостей рольової взаємодії членів малої групи, отримана за допомогою вербальних методик, доповнювалась та уточнювалась.

**Обґрунтування дослідження.** Загальновідоме визначення ролі як динамічного аспекту статусу члена малої групи (Р. Лінтон) вказує на зв'язок ролі та статусу, а водночас і вектор цього зв'язку: роль є похідною від статусу. Однак, статус особистості в групі насамперед формується як результат її взаємодії з іншими членами групи. Одного разу набутий статус члена групи починає в подальшому визначати особливості його взаємодії з іншими, однак при порушенні особою норм і правил взаємодії, прийнятих у групі, її статус, а значить і роль, змінюються.

Соціометричний статус члена групи, незважаючи на те, що він базується на симпатіях та антипатіях членів групи, охоплює всі сторони взаємодії в групі: когнітивну, емоційну, поведінкову. На нашу думку, показники соціометричного статусу та похідних від нього (згуртованість, щільність позитивних і негативних виборів у групі, емоційна експансивність) і соціограма, яка моделює взаємодію, найбільш наближені до відображення реальної взаємодії членів групи та аналізують їх реальну поведінку. Отже, ми розглядаємо соціометричний статус як показник взаємодії особи в малій групі, а складові рольової взаємодії як чинники формування цього статусу.

Взаємодія в групі завжди є рольовою, якого б роду ця взаємодія не була: командна діяльність із досягнення спільних професійних завдань або інтимно-емоційна – з гармонізації стосунків. Рольова взаємодія охоплює рольову Я-концепцію особистості, групові рольові очікування та рольову поведінку, яка є власне результатом взаємодії ролей окремих осіб у групі та загальногрупових очікувань [2]. У свою чергу рольова Я-концепція складається з рольового Я-образу та рольових переживань і домагань особистості. На основі Я-концепції формуються індивідуальні рольові очікування стосовно групових вимог щодо рольової поведінки в групі, в тому числі й власної персони. Отже, є групові та індивідуальні очікування щодо поведінки члена групи: групові очікування містяться в головах усіх членів групи, інших та моїй, а я маю певне уявлення про ці очікування (до інших і до моєї персони, але насамперед до власної персони). Групові та індивідуальні очікування щодо рольової поведінки мого Я можуть збігатись, а можуть не збігатись.

Іншим показником індивідуальних очікувань члена групи щодо оцінки ним своєї взаємодії у групі є аутосоціометричний статус члена групи. Тобто член групи інтуїтивно передбачає, що певні члени групи оберуть або не оберуть його як партнера по спілкуванню або товариша, який поділиться з ними емоційними переживаннями. Якщо індивідуальні рольові очікування описуються в якісних показниках (якими саме ролями очікує людина, що її наділять інші члени групи), то аутосоціометричний статус є кількісним показником певної сторони взаємодії в групі. Здавалось би, соціометричний та аутосоціометричний статуси членів малої групи, наприклад, учнів старших класів, які багато років провчилися разом і добре знають одне одного, мають корелювати між собою, але це не зовсім так.

**Результати дослідження.** У нашому пілотажному дослідженні із чотирьох можливих варіантів лінійного зв'язку між ауто- та соціометричними статусами за

критеріями «спілкування» та «емоції» зв'язок виявився лише в одному випадку: між цими статусами за критерієм «емоції», але не лише на рівні тенденцій ( $r_s = 0,40$ ;  $p = 0,05$ ). У всіх інших випадках кореляції між статусами варіювали від 0,15 до 0,32. Отже, учні здебільшого не усвідомлюють свій реальний соціометричний статус, який відображає їх положення в групі. Результати дають підстави вважати, що існують різні типи взаємодії, які окремо презентують особи з високими та низькими статусами, з високим соціометричним та низьким аутосоціометричним, і, навпаки, з високим аутосоціометричним і низьким соціометричним.

Перш ніж перейти до аналізу типів рольової взаємодії в групі, які обумовлюють статус члена групи, зробимо декілька загальних пояснень щодо інтерпретації загального масиву отриманих нами результатів.

Соціометричний статус члена групи має певним чином кореспондувати з тими ролями, які члени групи покладають на нього інші. Тобто при негативному значенні статусу очікувано, що ролі мають бути теж негативними, формальними, суто соціальними, а при позитивному, а тим більше високому – позитивні, психологічні насичені, життєві, індивідуалізовані. Однак, це не завжди є так. Учні класу здебільшого проектували на тих, хто отримав негативний соціометричний статус такі ролі, які не є негативними: самотник, одинак, тишко, не комунікативний (значущість розподілу ролей таких ролей у групах з позитивним і негативним соціометричним статусом тут і далі визначались за статистичним критерієм кутового перетворення Фішера, який у даному випадку сягає 1% рівня). Тобто учні не вбачають у причинах низьких соціометричних статусів учнів лише негативні якості особистості, а приписують це комунікативним здатностям особи. Разом із тим, позитивний аутосоціометричний і негативний соціометричний статуси члена групи пов'язані з його нарцисизмом (1% і 5% рівні значущості), що визначалось за проективним малюнком «Мандала». Певні стадії розвитку особистості за Дж. Келлог, які фіксує проективний тест «Мандала» та які вказують на її вікові особливості, кризи розвитку та певні способи зв'язку особистості з соціальним середовищем [4], були більш характерними для осіб з тим чи іншим типом поєднання цих статусів. Зазвичай у юнацькому віці зображають мандали під умовною назвою «боротьба з драконом», що символізують зародження центру особистості та границь, сепарацію від батьків.

Емоційна експансивність члена групи зазвичай корелює зі статусом (1% рівень значущості). Отже, соціометричний статус певного члена групи залежить від його комунікативної позиції. Чим більшою мірою я демонструю відкритість власної позиції, тим більшою мірою я отримую високу соціометричну оцінку від інших. Однак, ця очевидна істина не завжди рефлексується окремим членом групи, тому прогноз власного статусу в групі лінійно не пов'язаний з самим статусом; людині важко визначитись із тим, наскільки вона емоційно відкрита, дружелюбна, експансивна в аспекті встановлення стосунків із іншими членами групи. Проте цей зв'язок не є однозначним. Ті члени групи, які не отримали жодного негативного вибору від інших, зовсім не є соціометричними зірками. Високий соціометричний статус займають особи, які отримують як позитивні, так і негативні вибори від інших.

У контексті отриманих результатів можливе визначення компонентів рольової взаємодії за допомогою свідомого та несвідомого. Так, ймовірно, що для окремого члена групи його рольова концепція перебуватиме в зоні свідомих чинників його взаємодії, а групові феномени цієї взаємодії – в зоні несвідомого. Зразу зауважимо, що поділ складових рольової взаємодії на свідомі та несвідомі є досить умовним, бо ніколи неможливо з впевненістю сказати, що Я-концепція людини повністю перебуває під контролем свідомого, а от групові очікування для окремого члена групи є неусвідомлюваними. Отже, якщо дотримуватись позиції, що Я-концепція є відносно свідомим чинником взаємодії, а групові очікування – відносно несвідомим, що не є нелогічним та досить банальним припущенням, то аутосоціометричний статус та індивідуальні рольові очікування – плацдармом, місцем, де зустрічаються свідоме з несвідомим.

Також можемо порівняти відносний рівень свідомості-несвідомості статусів особистості в групі, які визначаються за допомогою підрахунків і певних формул, і власне ролей, які проектується на члена групи, та які він сам собі приписує. Звісно, статуси будуть більш неусвідомлюваними, «розмитими», такими, про які менш замислюється особа, а от ролі – такими, що більшою мірою локалізуються на поверхні взаємодії хоча б тому, що часто ці ролі відображаються в прізвиськах, які якимось чином вербалізуються в просторі взаємодії групи. Про статуси, свої та чужі, члени групи більшою мірою мовчать, їх рівень не проговорюється, їх більш складно уявити, бо він є результатом взаємодії з усіма членами групи, про яку можна лише здогадуватись. А от про ролі, які проектують на певного члена групи, можна судити більш упевнено, бо час від часу хтось у групі вголос означає своє ставлення до іншого як певну роль, а інші члени групи або підхоплюють це влучне рольове означення, або ж відкидають його як непідходяще. Отже, рольова взаємодія може стати «відправним пунктом» аналізу формування статусу особистості в групі, але між ними відсутня однозначна відповідність: низькому статусу не завжди відповідають негативні ролі, а позитивному – позитивні. Крім того, певне поєднання аутосоціометричного та соціометричного статусів не відповідає одній певній моделі взаємодії, які ми наводимо нижче. Так, особи з одночасно негативними обома статусами (реальним і очікуваним) презентують декілька моделей. Про це опосередковано свідчать декілька фактів: для цієї групи учнів одночасно наявні яскраво виражені рольові характеристики з боку однокласників як «розуму класу» та «дурника», стадії розвитку їх особистості свідчать або про відставання від типових вікових сценаріїв або ж випередження. Отже, потрібні масштабні емпіричні дослідження, які б підтвердили наші припущення про обумовленість формування схожих статусів членів групи різними видами рольової взаємодії.

Якщо на основі результатів пілотажного дослідження проаналізувати, які саме механізми лежать в основі взаємодії учнів з різним співвідношенням аутосоціометричного та соціометричного статусів, то виявиться п'ять моделей рольової взаємодії та побудови статусів членами групи, а саме:

1. Взаємодія між членом групи та групою, її рольовим полем відсутня. Здавалось, за таких умов зв'язок статусів має випадковий характер, тому всі варіанти їх співвідношення можливі. Однак, на нашу думку, такий тип взаємодії насамперед характерний для осіб, які мають одночасно негативні і аутосоціометричний і

соціометричний статуси. При цьому людина бачить себе в позитивних ролях, очікує від інших теж позитивних, та неї покладають позитивні або амбівалентні ролі інші: друг, помічник, захисник, самотник. Отже, рольова Я-концепція людини позитивна, а групові очікування до неї – не є негативними, просто вони різні. Оскільки рольова Я-концепція такої людини не орієнтована на рольове групове поле, людина бачить себе в одній ролі, а група в іншій, то людина відчуває це неспівпадіння, продукує на рівні рольових індивідуальних очікувань зовсім інші ролі, ніж ті, що наявні в її рольовому образі, ніби намагаючись угадати, в яких ролях її бачать інші. Таку позицію члена групи можна охарактеризувати його ж словами так: «Я знаю, що я не знаю, чого від мене чекають інші, але я нормально до цього ставлюсь». На нашу думку, причиною такого неспівпадіння індивідуальних і рольових очікувань, а також негативних значень статусів, є орієнтація член групи на зовсім іншу референтну для нього групу, ніж ту, в якій здійснювались психологічні вимірювання, та формально членом групи якої він є. Також можливо, що такою референтною групою для нього є певна віртуальна група або група однолітків, у якій реалізуються його спортивні, художні, соціальні здібності. Стадія розвитку особистості за Дж. Келлог – «его, яке функціонує» – вказує на випередження членом групи свого юнацького віку та опосередковано свідчить на користь гіпотези про відсутність референтності групи для нього.

2. Індивідуальні рольові очікування члена групи насамперед визначаються тими ролями, в яких його бачать інші, тобто груповими рольовими очікуваннями. Людина орієнтується у взаємодії з іншими на те, які на неї проєктують ролі, намагається сумлінно виконати їх, а про власне Я забуває. Тому рольова Я-концепція не є частиною загальної Я-концепції людини, не визначає індивідуальні рольові очікування, а, навпаки, формується в структурі індивідуальних рольових очікувань, і по суті мало чим відрізняється від групових. Соціометричний статус людини є високим, бо вона намагається усіляко відповідати очікуванням групи, однак, оскільки її Я не бере участі в формуванні власної рольової концепції, то вона не зовсім упевнена, наскільки вона ретельно виконує ці очікування, вона завжди «на сторожі», а аутосоціометричний статус може бути як негативним, так і мати велику різницю в значеннях порівняно з соціометричним. Яскравий представник цього типу взаємодії в групі визначив себе як «дуже гарного друга», але не назвав роль, на яку очікують від нього однокласники. Якщо б для такої людини група не була б референтною, то б інші члени групи відчували його незацікавленість у спілкуванні з ними та не присвоїли б йому високий соціометричний статус. Зазвичай, такі члени групи виконують функцію розважальників, коміків у шкільних класах, але вони не є просто «клоунами», «дурносміхами», є досить освіченими та мають високий рівень інтелекту. Одночасно такі члени групи виконують і інші ролі, яких у них багато. Вони з певних причин бояться бути одинаками, хочуть бути в центрі групової взаємодії, але розуміють, яким чином купують собі популярність, тому і комплексують із приводу свого статусу в групі. Положення такої людини в групі досить хитке, метафорично його можна означити як «зірка, яка ось-ось може впасти», якщо перестане відповідати очікуванням групи та замислиться над питанням «хто ж я є насправді? Яка моя власна особистісна роль у групі?». За таких умов взаємодії Я по суті – функція групи. Людина не знає власне Я, лише



орієнтується на очікування інших. Найбільш поширеними характеристиками розвитку особистості за Дж. Келлог [4] таких осіб є їх пасивність (стадія «блаженство»), але наявні також ознаки кризи звичних форм свідомості, покинутості, внутрішньої самотності та потреби у відновленні власного Я, тобто людина намагається будувати власну, а не нав'язану йому рольову ідентичність.

Іншим варіантом відображення цієї взаємодії між особою та групою є сформована негативна рольова ідентичність члена групи. На нього проектується негативні ролі, він їх некритично сприймає та поводить себе відповідно до цих рольових очікувань, відповідно цими фактами пояснюється його негативні соціометричний і аутосоціометричний статуси. Малюнки таких осіб свідчать про відчуття ними тиску з боку групи (стадія розвитку особистості за Дж. Келлог «воронка»), а його власний рольовий образ описує формалізовані стилі поведінки в групі: «Моя роль – бути хорошим учнем, стежити за поведінкою в класі».

3. Взаємодія між членом групи та групою ситуативна, індивідуальні рольові очікування людини як окрема психічна структура чітко не сформована. Однак, член групи знає, що інші проектують певні ролі на нього, він бере їх до уваги та відповідно до ситуації будує взаємодію, проектуючи певні ролі на інших. У процесі рольової взаємодії Я-концепція такої людини не задіяна, вона як особистість має певні власні орієнтації, захоплення, потреби, реалізація яких не залежить від соціальної площини групи. Ситуативно точно «вловлюючи» ролі, які на нього проектують інші, та, підлаштовуючись під ці ролі, член групи має високий соціометричний статус і одночасно він впевнений у такому статусі, тобто аутосоціометричний статус такого члена групи теж високий. Можна сказати, що рольова гнучкість такої людини досить висока. Інтерпретація такого типу взаємодії може відбуватись і у трохи іншому аспекті: член групи чітко усвідомлює, що проектуючи певні ролі на інших, він навзаєм отримує такі ж ролі і для себе. Такий тип взаємодії можна назвати пристосувальним.

4. Взаємодія між членом групи та групою одностороння, визначається рольовою концепцією члена групи. Оскільки такий член групи намагається контролювати взаємодію з іншими лише з позиції власного Я, то можливо припустити, що це його Его досить чутливе та «роздуте». Людина насамперед сприймає та реагує на процеси рольових ідентифікацій на власну персону зі сторони інших, залишаючи поза увагою особливості власних рольових ідентифікацій у бік інших членів групи. Його ідентифікації на інших досить поляризовані та односторонні: або лише позитивні, або лише негативні. З часом Я-концепція та групові очікування все більше віддаляються одне від одного та перестають співпадати. Оскільки власні ідентифікації на інших не взаємодіють з груповими, то рольове поле групи не усвідомлюється. Власні очікування формуються без урахування групових ролей, тому така людина не розуміє причин того чи іншого ставлення групи до себе. Так, один із представників цієї групи досліджуваних, описуючи власні уявлення про рольові очікування до своєї персони зі сторони членів групи, висловився так про себе: «Він такий мерзотник, що і спілкуватись з ним не хочеться». Ніхто з учнів не відгукувався про нього в таких рольових означеннях, однак сам учень дозволяв собі такі висловлювання стосовно інших. Сам учень про себе так не думає і представляє свій рольовий образ як хорошого учня, але одинака. Аксіома спілкування «те, що

іншому даєш, того й для себе очікуй» не усвідомлюється. Парадоксально, але такі члени групи не підозрюють, наскільки низьким може бути їх соціометричний статус, і наскільки далекими від негативних можуть бути ролі, які їм відводяться в групі. Наприклад, наявне визначення для них «розумний». Зауважимо, що навіть за наявності певних об'єктивних причин малоімовірно, щоб усі члени групи проектували на певну особу лише негативні ролі.

Такий егоцентризм сприйняття інших і побудови рольової взаємодії не залишається непоміченим у групі, тому соціометричний статус такого члена групи є негативним. Отже, процеси рольових ідентифікацій від особи в напрямку до групи та від неї до особи відбувається у паралельних площинах, не перетинаючись між собою. Рольова Я-концепція ригідна та має «товсті», непроникні границі особистості, бо не лише рольові ідентифікації зі сторони інших досить хворобливо сприймаються, а й очікуються (але нагадаємо, причини негативних проєкцій стосовно власної персони не розуміються). Таким чином процес рольової взаємодії ще більшою мірою викривлюється, збільшується психологічна дистанція між рольовою Я-концепцією такої особи та груповими очікуваннями. Індивідуальні очікування член групи формує, лише спираючись на власну фантазію. Хоча групові очікування не співпадають з індивідуальними, але тут можливі два варіанти сприйняття членом групи рольових ідентифікацій інших на власну персону:

– «Я помічаю ставлення до мене зі сторони інших, для мене значущі оцінки зі сторони інших членів групи, я хотів би бути їм другом, але ці оцінки, як я думаю, занадто негативні»; щоб не мати неприємних переживань, особа формує певні психологічні захисти, фантазуючи про власний «аж ніяк не негативний статус у групі»; малюнки містять ознаки нарцисизму, який відображає хворобливу залежність побудови власного образу Я від інших та стадію розвитку особистості «початок», яка вказує на слабкість і несформованість Я [4];

– «Я не помічаю ставлення до мене інших та рольових ідентифікацій стосовно моєї персони, у тому числі й негативних»; тут спостерігаємо егоїстичне Я, яке зверхньо ставиться до інших (малюнки містять ознаки, які можуть свідчити про відсутність емпатії до інших, та формальної, як завчений ритуал, взаємодії).

Якщо в першому випадку члени групи характеризують таку особу як одинака, дивака, самотність, то в другому – як дурника, «крутого» тощо. Результатом дії вищеописаних процесів рольової взаємодії є негативний соціометричний статус та позитивний або набагато вищий за соціометричний аутосоціометричний статус. «Моє Я чекає від інших багато позитивних ролей, забуваючи про те, які я ролі спроектував на інших».

5. Гармонійна рольова взаємодія передбачає, що процеси рольової ідентифікації між окремим членом групи та багатьма іншими її членами взаємно обумовлюють один одного: особа усвідомлює, що група в цілому може відводити їй різні ролі, але одні вона відкидає, інші – приймає (повністю або частково); одночасно людина знає, що й вона проєкує на інших ролі різного характеру, які інші члени групи можуть приймати або не приймати. Ролі, які на особу проєктують інші, приймаються нею лише в тому випадку, якщо вони відповідають рольовій Я-концепції особистості, її образу та домаганням. Після такого проходження ролей через фільтр Я-концепції особистості формуються її індивідуальні рольові

очікування щодо власної персони в групі. Зазвичай ці ролі в основному співпадають за змістом з рольовим Я-образом члена групи і груповими рольовими очікуваннями. У цій моделі рольової взаємодії соціометричний і аутосоціометричний статуси співпадають за рівнем показників та вони позитивні, оскільки за таких «здорових» умов обміну рольовими ідентифікаціями особа «вдивляється» в образ, який вона створює в уявленнях інших. Лише представники цього типу на малюнках зображують шкільний клас у взаємодії учнів: їх обличчя емоційно реагують на інших, задіяна мова тіла, вони взяли за руки та демонструють єдність, щось разом роблять (1% значущості). Саме серед цього типу найбільш поширена стадія розвитку особистості, яка відповідає юнацькому віку («боротьба з драконом»).

Якщо група демонструє груповий егоїзм, нав'язуючи комусь вигідні групі ролі, то такий член групи здатен витримати тиск групи та відстояти своє бачення індивідуальної ролі або ж він приймає рішення покинути групу, яка не відповідає його ціннісним орієнтаціям (за умови, що не йдеться про групи, в яких людина перебуває примусово).

Цей тип взаємодії зовсім не означає, що соціометричний та аутосоціометричний статуси завжди будуть високими, оскільки не всі ролі, які проектується зі сторони групи на особистість, приймаються нею, а ті ролі, які вона проектує на інших, теж не лише позитивні.

#### **Висновки:**

1. Під час аналізу «психологічного благополуччя» члена малої групи, гармонійності його взаємодії варто брати до уваги відмінності соціометричного та аутосоціометричного статусів, а також співвідносити ролі, які він приписує собі, проектує на інших та які відводять йому інші члени групи.

2. Особливості рольової взаємодії розкривають причини зайняття людиною певного положення в групі, його статусу.

3. У процесі рольової взаємодії член малої групи виявляє такі механізми побудови власного статусу в групі: 1) співвідносить групові очікування з власною рольовою Я-концепцією, інтегрує у власне Я ті очікування від інших, які відповідають його цінностям, 2) некритично «дзеркалить» ці очікування та демонструє ту поведінку, яку бажають бачити інші; групові очікування можуть цілком формувати Я-концепцію, а можуть враховуватись лише ситуативно, 3) ігнорує групові очікування та поводить як одинак у групі, незалежно від сподівань інших; причин такого ігнорування може бути декілька: нереферентність групи для певної особи та відсутність рольової взаємодії; нездатність особи до вираженого сприйняття рольових очікувань інших внаслідок певних особистісних характеристик. Загалом, усвідомлення або неусвідомлення членом групи тих чи інших компонентів рольової взаємодії є чинником формування його статусу в групі.

4. Висловимо гіпотезу, що в разі наявності значущої різниці між соціометричним та аутосоціометричним статусами членів групи існує ймовірність, що певні компоненти взаємодії члена групи з іншими ним не усвідомлюються, відкидаються, ігноруються, не співвідносяться між собою: індивідуальні та групові очікування, очікування та Я-концепція, процеси рольових ідентифікацій. У цих випадках на рівні рольової Я-концепції діють психологічні захисти, а ролі є зовнішніми соціальними оболонками, «масками», тобто ці ролі не інтегрувались

особистістю, не перейшли на рівень їх функціонування у взаємодії як індивідуальної рольової ідентичності.

**Перспектива дослідження** полягатиме у визначенні особливостей рольової взаємодії та побудови соціометричного статусу членами групи, які мають унікальну або типову для певної групи рольову Я-концепцію, а також в емпіричній верифікації наведених вище моделей рольової взаємодії.

### Список використаної літератури

1. Володько В.В. Рольова теорія в сучасній соціологічній перспективі / В.В. Володько // Український соціум. – 2008. – № 2. – С. 19-33.
2. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – К : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Горностай П.П. Психологія рольової самореалізації особистості: авторефер. дис. ...наук. ст. докт. психол. н.: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Павло Петрович Горностай. – К., 2009. – 32 с.
4. Диагностика в арт-терапии: метод «Мандава» / Под ред. А.И. Копытина. – М.: Психотерапия, 2009. – 2-е изд., испр. – 144 с.
5. Мірошник З.М. Взаємодія основних компонентів рольової структури особистості з чинниками, що її детермінують / З.М. Мірошник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2014. – Випуск 1. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_1\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_20)
6. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Морено Я.Л., пер. с англ. А. Боковинова, под научн. ред. Р.А. Золотовицкого - М.: Академический Проект, 2001. — 384 с.
7. Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 256 с.

Социометрические и аутосоциометрические статусы членов малой группы рассматриваются в соотношении с особенностями построения ими ролевого взаимодействия. Поскольку между показателями этих статусов не существует линейной корреляционной зависимости, то стоит рассматривать разные типы их соотношения и механизмов возникновения. По результатам пилотажного исследования выделено модели ролевого взаимодействия в группе, которые с определенной степенью вероятности объясняют соотношение статусов членов малой группы. Пребывание в зонах сознательного или бессознательного отдельных компонентов ролевого взаимодействия (индивидуальных и групповых ожиданий, ролевой Я-концепции как личностного фильтра восприятия ролей и др.) обуславливают формирование специфики статусов личности в группе.

*Ключевые слова:* малая группа, социометрический статус, аутосоциометрический статус, ролевое взаимодействие, сознательное и бессознательное.

Sociometric and autosociometric statuses of members of a small group are considered in relation to the features of their role interaction. Since there is no linear correlation between the indicators of these statuses, different types of their relationships and emergence mechanisms should be considered. As the result of a pilot study, models of role interaction in the group, that with a certain degree of probability explain the relationships of statuses of members of a small group, were singled out. The presence of certain components of role interaction (individual and group expectations, role self-concept as a personal

filter of perceptions of roles, etc.) in the areas of conscious or unconscious causes the development of characteristic aspects of person's statuses in the group.

*Key words:* small group, sociometric status, autosociometric status, role interaction, conscious and unconscious.